

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

DARLENE DO CARMO FERREIRA

**GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENSINO E
APRENDIZAGEM A PARTIR DO LUGAR**

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2014

DARLENE DO CARMO FERREIRA

**GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENSINO E
APRENDIZAGEM A PARTIR DO LUGAR**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharela em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa.

Orientadora: Janete Regina de Oliveira

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2014

DARLENE DO CARMO FERREIRA

**GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENSINO E
APRENDIZAGEM A PARTIR DO LUGAR**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Geografia como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de
Bacharela em Geografia pela Universidade
Federal de Viçosa.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Janete Regina de Oliveira (DGE/UFV) Orientadora

Prof. Leomar Tiradentes (Cap-Coluni)

Prof^ª. Nina Zamagno Pinheiro (DGE/UFV)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Alair e ao Natanael, que estiveram presentes durante todo o processo de escrita dessa monografia, sempre me incentivando e me ajudando. Muito obrigada, meninos! Aos amigos da Geografia e aos demais, conquistados nestes anos inesquecíveis de UFV, pelas parcerias e por tornarem os dias desafiadores mais leves. Às queridas companheiras do Alojamento 632, pela convivência cotidiana, respeito e amizade construída. À Janete, que prontamente aceitou orientar esta pesquisa, pelas conversas sempre muito engrandecedoras, tanto para minha formação acadêmica quanto para a pessoal. Obrigada Professora! Ao Léo e à Nina, que aceitaram com muito carinho serem componentes da minha banca. Ao Lucas, primo querido, que sempre me cobrava, perguntando se eu estava estudando e escrevendo a monografia. Seus afetuosos “puxões de orelha” foram grandes incentivos. Aos meus amados pais, Maria e José, e à Tia Célia, meu grande exemplo de força e de mulher, pelo amor, cuidado e confiança. Aos meus irmãos, Darlan e Deyler, pela torcida, carinho e convivência de toda uma vida. Amo muito vocês e sempre serei grata por tudo o que fizeram e fazem por mim. Enfim, pela oportunidade de me graduar em um curso superior em uma universidade pública. Principalmente, agradeço e dedico este trabalho à EFA Puris, “lugar” de construção conjunta de saberes, e a todos e todas que dela fazem parte. Espero que, de alguma forma, este estudo contribua com vocês, ajudando a potencializar ainda mais esse formato de educação tão digno e pouco valorizado por nosso falho e omissos poder público.

Credo do Educador

Creio na educação, porque humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida

Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação, que quando libertadora,
é caminho de transformação
para a construção de uma nova sociedade.

Creio na educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na educação básica do campo, porque recupera e propõe
a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
das trabalhadoras e trabalhadores do campo.

Creio na educação porque sempre terei o que aprender e
o que ensinar.

Creio na educação como um processo permanente
e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

(Adaptado do IV Cedec, 1995)

RESUMO

A pesquisa intitulada "Geografia e Educação do Campo: Ensino e Aprendizagem a partir do Lugar", trata-se de um estudo de caso realizado na Escola Família Agrícola Puris (FFA Puris), localizada no município de Araçuaia, Zona da Mata Minas Gerais. Este estudo teve como objetivo principal identificar de que maneira o lugar, enquanto categoria geográfica e enquanto "elemento" vivenciado pelos estudantes, relaciona-se ao ensino da disciplina Geografia, a fim de perceber sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da referida escola. Para a investigação do objetivo proposto, optou-se pela abordagem qualitativa, que, neste caso, valeu-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados atingidos na pesquisa apontaram fatores relevantes que contribuem para uma formação diferenciada do sujeito estudante, a saber: a concepção de campo (ambiente rural) como local que valoriza uma multidimensionalidade, não sendo visto apenas lócus das relações econômicas; a escola entendida também como espaço de vida e não apenas como ambiente acadêmico; o fortalecimento de uma relação que preza pela coletividade e o protagonismo dos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem, por terem seus saberes, adquiridos fora do espaço escolar, valorizados. Tomando por base tais evidências, acredita-se que o lugar é um fator importante a ser considerado durante o processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com a análise realizada ele possui enorme potencial para contribuir qualitativamente na formação dos estudantes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Geografia. Lugar.

ABSTRACT

The research named “Geography and education in the country: Teaching and learning from the place” is a case study that took place in Escola Agrícola Família Puris (Puris Family Agriculture School - EFA Puris) located in the municipality of Araçuaia, state of Minas Gerais, Brazil. The objective of this study has been to identify in what ways the place, as a geographical category and living element for the students, and it is related to Geography as a subject and it aims to perceive students’ teaching and learning process at the revered school. For the investigation of the proposed objective, the option was for a qualitative analysis that, in this case, was based on semi-structured interviews and documental analysis. The reached results are pointed towards important factors that contribute for a differentiated student formation as follows: the concept of country (rural environment) as a multidimensional place and not only as a place for economical relations; the school as a living place instead of only an academic environment; strengthening of relationships that strive for making students the protagonists of their learning process, as well as collectivity notions, as knowledge they acquired outside school is valued. Taking such evidence as basis, we believe the place to be an important factor to be considered during the teaching and learning process, as it has an enormous potential for contributing in quality for students’ formation.

Keywords: Countryside Education. Geography Teaching. Place.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBE's - COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE

CEPA - COMUNIDADE EDUCATIVA POPULAR AGRÍCOLA

CTA/ZM - CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS DA ZONA DA MATA

EFA - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

MDA – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PE – PLANO DE ESTUDOS

PPP - PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA

PRONAT – PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE
TERRITÓRIOS RURAIS

STR's - SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS

UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

UNEFAB – UNIÃO DAS ESCOLAS DE FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	12
1.1. Caracterização da pesquisa	13
1.2. Instrumentos de coleta de dados	14
1.3. Organização e análise dos dados	16
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E GEOGRAFIA	16
2.1. Educação do Campo	16
2.2. A contribuição da Geografia para a Educação do Campo	22
3. O LUGAR DO LUGAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	24
3.1. O conceito de lugar	24
3.2. Lugar, campo e cotidiano	27
4. CONSIDERANDO O LUGAR E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS, UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM NA EFA PURIS	30
4.1. EFA Puris, uma história de resistência, luta e construção	30
4.2. Tempos, sujeitos e espaços dessa escola	34
4.3. A importância do lugar para o processo de ensino e aprendizagem	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
APÊNDICES	55

INTRODUÇÃO

A educação pode ser considerada como um dos instrumentos mais importantes para a emancipação, politização, conscientização e liberdade de um povo, pois, é através da construção de cidadãos conscientes e comprometidos com a realidade que vivenciam que se torna possível um movimento de mudança em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Porém, a educação brasileira, em grande medida, tem se pautado na lógica neoliberal¹ voltada para o modo de vida urbano, muitas vezes relacionado ao consumismo, à ideia de que é necessário "ter para ser", deixando de lado as peculiaridades dos demais modos de vida. Essa maneira de pensar a educação tem a competitividade como uma de suas principais características, o que confere à escola o sentido de uma instituição que não está preocupada em formar pessoas com uma visão ampla dos processos que engendram a sociedade, mas sim que se importem apenas em reproduzir valores meramente econômicos, entendendo-os como o sentido da vida.

Gentili (1999, p. 15) realiza essa discussão e nos alerta para o seguinte fato:

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo a sua condição de propriedade. [...] É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado [...] A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola". (GENTILI, 1999, p. 15)

Complementando essa ideia e justificando a inserção deste modelo educacional no campo brasileiro, temos a contribuição dos autores Costa e Santos:

O presente momento do capitalismo estabelece uma conjuntura de valorização do ensino da cidade, que atendendo ao modelo de habilidades e competências exigidos pelas empresas, se estende do ambiente da fábrica para a sala de aula. Logo, o ensino da cidade é reproduzido no campo, sendo que o lugar e o cotidiano dos indivíduos do campo são deixados de lado, em prol de uma educação para a cidade. (COSTA; SANTOS, 2009, p. 8)

Desta maneira, este estudo pretende trabalhar uma forma de educação que se diferencie da que está colocada, que seja uma alternativa ao modelo tradicional, levando em consideração as especificidades do lugar em que encontra-se inserida. Assim, optou-se por analisar a

¹ O Neoliberalismo trata-se de uma ideologia reacionária que procura reduzir o porte do aparelho do Estado e desregular todos os mercados, principalmente os financeiros (PEREIRA, 2010, p. 51-72).

Educação do Campo, mais especificamente aquela proposta pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA's). É importante deixar claro que a categoria lugar possui papel fundamental nesta investigação, pois, se partirá dela para considerar a abordagem dada ao ensino/aprendizagem neste modelo específico de escola. É preciso atenção também, para o fato de que o lugar não deve aqui ser entendido apenas como o conteúdo didático presente nos livros de Geografia, devendo ser visto, principalmente, como espaço vivido.

Por mais que se discuta, já há algum tempo, o modelo de educação utilizado por estas escolas, que tem a alternância² como metodologia, sua implantação enfrenta ainda inúmeras dificuldades, a começar pela época de seu surgimento, que a coloca em desvantagem se comparada ao padrão adotado pela educação convencional. Datada a partir dos anos de 1960, a educação em alternância no Brasil é ainda muito jovem perto da "velha" educação tradicional, o que se configura em um grande empecilho, pois, romper com velhos paradigmas não é tarefa fácil; além de outros fatores que determinam sua existência, como: o envolvimento da família, a flexibilização do tempo escolar e a inclusão de disciplinas que levem em consideração as demandas e o ambiente de vida dos alunos. Todas as circunstâncias apresentadas acarretam em um reduzido número de estabelecimentos sob essa concepção, como pode ser verificado através dos dados apontados pela União das Escolas de Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), que mostram estar em funcionamento hoje 112 EFAs e 40 em processo de implantação.

Percebendo a importância de um modelo educacional que valorize cada sujeito enquanto ser dotado de especificidades e que, portanto, não pode valer-se de uma educação que padronize, é que se faz necessária uma análise mais elaborada do que venha a ser a educação do campo e a alternância, quais suas reais pretensões e perspectivas.

De acordo com Silva (2003, p. 71) este modelo está baseado em uma construção coletiva de saberes. “[...] construir coletivamente significa adotar novos critérios de participação que rompem com o modelo tradicional de gestão e prática educativa”.

Desse modo, e segundo Foerste; Shutz Foerste e Duarte (2008), percebe-se que a Educação do Campo se pretende crítica e libertadora, buscando romper com o autoritarismo social que se expressa em diversas práticas educativas.

Neste contexto está a realidade das EFA's, que almejam ir muito além de uma reprodução de conteúdos, fazendo de seus educandos sujeitos reflexivos, indagadores e proponentes de uma realidade mais justa.

² Método pedagógico que se baseia em dias vivenciados na escola e dias passados em casa com a família, buscando sempre atrelar o conteúdo transmitido em sala de aula com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Esta forma de construção do conhecimento nos remete a uma das discussões mais recorrentes no ambiente escolar, aquela que se refere à importância de considerar o dia a dia dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Tal evidência pôde ser verificada em momentos de vivência da autora no ambiente escolar, através dos estágios supervisionados da licenciatura, bem como por meio de leituras feitas acerca desta temática.

Levar em consideração o dia a dia significa valorizar, durante o processo de ensino e aprendizagem, o local de vida dos estudantes, pois, é deste ambiente, das relações que nele e com ele se estabelecem, que muitos saberes são construídos.

Partindo desse pressuposto, a seguinte pesquisa justifica-se, à medida em que, o lugar venha a ser entendido e até mesmo utilizado como uma importante "ferramenta" metodológica a ser empregada pelas escolas, tendo como foco, neste trabalho, as de Educação do Campo. Acredita-se que um Projeto Político Pedagógico voltado para este fim, possa vir a contribuir para a melhor formação dos estudantes nas mais diferentes disciplinas e, principalmente na Geografia, que possui o "lugar" como um de seus conceitos centrais.

Considerar o ambiente vivido permite contextualizar os conteúdos didático-pedagógicos e isso contribui para uma formação mais adequada à realidade local. Dessa forma, este estudo buscou responder à seguinte indagação: Como as características do lugar são incorporadas aos conteúdos geográficos no processo de ensino e aprendizagem realizado pela EFA Puris, e qual a influência na formação dos estudantes?

Para tanto, realizou-se um estudo de caso na Escola Família Agrícola Puris, localizada na cidade de Araponga, Zona da Mata, Minas Gerais.

Vale ressaltar que optou-se por este tipo de escola pelo fato da mesma possuir inúmeras especificidades, desde sua estrutura física e localização até seu formato político-pedagógico, baseado na alternância.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

O exercício de pesquisar não se constitui em uma tarefa fácil. Investigar determinada situação, compreender seus condicionantes, requer tato e capacidade de discernimento para que o caso analisado apresente resultados fidedignos. Buscando cumprir com tal desafio, optou-se, durante a realização da pesquisa, por uma série de mecanismos de coleta e análise de dados que servissem de amparo durante esta tarefa. Desse modo, serão apresentados a seguir todo o

procedimento adotado e o caminho percorrido para que se chegasse ao resultado final deste trabalho.

1.1 Caracterização da pesquisa

Com o intuito de analisar a maneira como o lugar, “palco” das relações cotidianas, relaciona-se com o ensino da disciplina Geografia, buscando perceber sua possível influência no processo de ensino e aprendizagem da Escola Família Agrícola Puris, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e classificação descritiva, tendo como método o estudo de caso.

Segundo Ludke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo acontece numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Características estas que conferiram maior aproximação aos objetivos desta pesquisa.

O contato com a comunidade se deu durante o período de três dias, no qual a pesquisadora conviveu naquele ambiente e se integrou às atividades do grupo em questão. Foram realizadas ainda outras três visitas esporádicas ao longo de todo o processo, esse contato permitiu a observação da dinâmica do lugar, o diálogo com as pessoas que ali se estabelecem, bem como o acesso à documentação da escola.

Por se tratar de uma pesquisa do tipo descritiva, uma vez que seu objetivo é evidenciar uma situação existente, no caso a pedagogia da alternância, e a forma como ela propõe a utilização do lugar de vida dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, buscou-se com este estudo analisar a interação destas variáveis, revelando seus resultados e proporcionando um novo olhar sobre a realidade existente.

Optou-se pelo estudo de caso, pois, diante do reduzido tempo, seria inviável a realização da pesquisa em mais de uma escola, uma vez que todas as existentes na região da Zona da Mata Mineira (um total de 6), localizam-se em municípios distantes de onde reside a pesquisadora, sendo assim, escolheu-se a EFA Puris.

Fonseca (2002, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.39) afirma o seguinte sobre o estudo de caso:

Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser

estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.39)

Ancorada nas classificações e abordagens apresentadas, é que se delineou esta pesquisa. O estudo contou ainda com diferentes técnicas de coleta de dados, que serão apresentadas a seguir.

1.2 Instrumentos da coleta de dados

Durante esta investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e observação. Para uma melhor compreensão, se discorrerá brevemente sobre cada um deles.

A pesquisa documental foi empregada para analisar o currículo e a Proposta Pedagógica (PPP) da Escola Família Agrícola Puris, a fim de perceber se o elemento lugar, ligado ao modo de vida, ao cotidiano, às vivências dos alunos, é considerado nesses documentos.

De acordo com Gil (2007), a pesquisa documental é muito semelhante à bibliográfica, a diferença está no fato da primeira valer-se de materiais ainda não analisados, os quais podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. Alguns exemplos destes materiais são: fotografias, diários, memorandos, ofícios etc. Já a pesquisa bibliográfica é subsidiada por diversos autores que discutiram acerca de determinada temática.

É válido ressaltar que análise documental contribui de maneira efetiva nos trabalhos de pesquisa, pois, “se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)

A observação, por sua vez, nada mais é do que o exercício de observar algo ou alguém, porém, “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser antes de tudo controlada e sistemática, o que implica um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Dessa forma, o ato de planejar está estritamente ligado àquele de se determinar com antecedência o objeto e a maneira como ele será observado.

Compondo o arcabouço de técnicas empregadas nesta pesquisa, tem-se também a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista é aquele que se dá como uma conversa mais

descontraída, ou seja, não é tão rigorosa no que tange à formalidade entre entrevistado e entrevistador. Cabe ao pesquisador sempre inferir no diálogo os assuntos aos quais pretende analisar. Segundo as autoras Menga Ludke e Marli André (1986), este tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Outro procedimento utilizado foi o grupo focal, método no qual os entrevistados são reunidos e conversam sobre o tema em questão. O pesquisador deve organizar um roteiro para conduzir a conversa, bem como inferir assuntos importantes que precisem ser tratados na pesquisa.

De acordo com Dias, esta abordagem tem como objetivo central:

[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. [...] Em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências. (DIAS, 2000, p. 3)

Dessa forma, a referida metodologia se adequou ao objetivo proposto, pois, pretendia-se investigar exatamente quais eram as experiências e o entendimento dos alunos regularmente matriculados na EFA Puris em relação a seus lugares de vivência e o sentimento de se considerar estes lugares no processo de ensino e aprendizagem.

Ao mencionar os estudantes, cabe falar brevemente sobre a população da pesquisa. Esta foi composta pelos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, pela professora de Geografia e pela diretora da escola. Em relação aos alunos, a amostra foi definida por um critério não probabilístico e sim qualitativo. A técnica adotada foi a amostragem por quotas, definindo cada série como uma quota específica, por representar tempos diferentes de envolvimento com a escola e com a pedagogia de alternância. Em cada uma delas os sujeitos da pesquisa foram definidos pelos critérios de acessibilidade e saturação, considerando a facilidade de acesso no momento da pesquisa de campo e a saturação das informações à medida que as entrevistas aconteceram. Foram entrevistadas onze pessoas, dentre elas nove estudantes, três de cada série, a monitora de Geografia e a diretora. Foram utilizados três diferentes roteiros, um para os alunos, outro para a monitora e outro para a diretora, com aproximadamente seis questões cada, que orientaram a condução da conversa. Os conteúdos principais que nortearam as entrevistas foram: o processo de ensino e aprendizagem adotado pela EFA Puris e o lugar de vivência dos estudantes.

É importante evidenciar que somente os estudantes participaram do grupo focal, monitora e diretora passaram pela entrevista semiestruturada.

Posteriormente à coleta, os dados foram organizados e analisados através da técnica análise de conteúdo, que será evidenciada no próximo item.

1.3 Organização e análise dos dados

Compreender, interpretar, enfim, analisar dados de uma pesquisa não se trata de uma tarefa fácil, tampouco pode ser feita de modo que leve em consideração apenas a percepção do pesquisador. Para que isso não aconteça, é preciso estabelecer uma técnica de análise, bem como elencar categorias que deem base para a comprovação ou refutação das hipóteses.

Pesquisas qualitativas são particularmente um pouco mais complexas de serem analisadas, pois lidam muitas vezes com o subjetivo e por isso requerem atenção redobrada no momento da análise.

A pesquisa em questão se refere exatamente à descrição feita, uma vez que buscamos evidenciar determinada situação através da percepção dos sujeitos envolvidos. Para tanto, optou-se pelo uso da análise de conteúdo. Este método possibilita a interpretação e descrição de conteúdos documentais e textuais, como no caso das entrevistas transcritas e dos documentos disponibilizados pela escola.

Moraes (1999, p. 9) define essa técnica da seguinte maneira:

[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativa, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 9)

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 84), "é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade" e para isso é necessário a utilização de uma técnica que nos permita tal feito, neste caso a análise de conteúdo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E GEOGRAFIA

2.1 Educação do Campo

A educação é hoje um dos assuntos em pauta no cenário mundial, está presente tanto nas propostas de governos quanto nos protestos da população, que, de modo geral, reivindica que ela seja oferecida com mais qualidade. É sabido também, que mesmo sendo um direito de todos e que como tal deveria ser garantida, a fim de atender aos interesses da sociedade, sempre respeitando suas especificidades e necessidades, a educação é ainda, para muitos, inacessível e para outros, algo totalmente distante de sua realidade. De acordo com esse pensamento, será tratado aqui, sobre a Educação do Campo, em grande medida, deixada de lado pelo poder público, que insiste em querer universalizar ideias e realidades em um único modelo de ensino e aprendizagem, baseado na educação tradicional, ou seja, centrada numa cultura urbana.

Para que se possa compreender melhor a trajetória da Educação do Campo presente no panorama nacional, é necessário a remissão ao contexto histórico do campesinato brasileiro, bem como a relação estabelecida entre cidade e campo e suas reverberações nos dias atuais.

Por volta do ano de 1960, inicia-se no Brasil o processo de modernização do campo, comumente chamado de Revolução Verde, onde máquinas e insumos agrícolas foram introduzidos no meio rural, fazendo com que inúmeros camponeses perdessem espaço, no que diz respeito à desvalorização de sua mão de obra, para a tecnologia que ali se instalava. Dessa maneira, milhões de pessoas deixaram seus lugares de origem para estabelecerem-se nas cidades, o que ocasionou, além do êxodo rural, outros problemas relevantes, como o inchaço dos centros urbanos, a favelização, a violência e o desemprego estrutural³.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (1999, p.55):

Essa profunda modernização da agricultura, gerou uma extraordinária migração rural, que promoveu a expulsão de 30 milhões de pessoas entre os anos de 1960 e 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. (FERNANDES, 1999, p. 55)

O que se observa diante desses fatos é a nítida atuação do capitalismo, que ancorado num modelo de desenvolvimento que visa prioritariamente os lucros, pouco se importa com a condição de vida das populações, relegando-as a fim de atingir seus objetivos. Assim, as transformações no campo serviram não só para expulsar o camponês, mas também para viabilizar um outro modelo de produção, baseado na agroindústria e no cooperativismo. Ao contrário do que se pode pensar, o cooperativismo, neste caso, não serviu para fortalecer a agricultura familiar, mas sim, através de sua junção com a agroindústria, garantiu as bases de uma agricultura capitalista em detrimento da familiar.

³ Aquele em que a vaga do trabalhador foi substituída por máquinas ou processos produtivos mais modernos. (OLIVEIRA, 2004)

Como reflexo dessa nova configuração, tem-se um significativo aumento na produção agrícola, que, como já mencionado, substituiu o homem do campo provocando seu desemprego. Insatisfeito com sua nova e forçada condição de vida, o camponês apresentou-se como um novo ator social, agora ligado ao movimento de luta pela terra. É então, por volta dos anos 80, que surgem no Brasil as primeiras experiências daquele que viria a ser um dos maiores movimentos sociais em prol da luta por melhores condições de vida e acesso à terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Porém, é importante elucidar que, segundo Ferreira e Martins (2010, p. 03):

A luta pela terra no Brasil surge bem antes do MST. Se nos remetermos à história, será possível perceber que no fim do século XIX, as revoltas de Canudos e Contestado já mostravam certa indignação ligada a questão do acesso à terra. Em meados do século XX, por volta de 1950 e 1964, surgem as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), onde trabalhadores se organizaram para reivindicar melhorias nas condições de vida e trabalho, bem como o acesso à terra (FERREIRA; MARTINS, 2010, p. 03)

Mas onde se pretende chegar com essa discussão? À ideia de que a Educação do Campo está relacionada a inúmeros outros fatores e não somente ao ensino e a aprendizagem. Está atrelada também à mudança da realidade camponesa, à luta pela reforma agrária e melhores condições de vida, a outro modelo de desenvolvimento, que valorize as pessoas inseridas naquela realidade, ao fato de se preocupar em oferecer condições para a implementação de uma educação “do” campo, feita para o campo e não somente “no” campo.

A discussão em torno do modelo de ensino ser ou não pensado para a realidade camponesa, ou seja, levando em consideração o seu dia-a-dia, sua cultura, seus saberes sobre a forma de viver no campo, pode ser entendida através das preposições “do” e “no”, que definem bem essa ideia. Quando se fala em educação “no” campo⁴, refere-se a um modelo que apenas foi implantado no campo, mas que não foi pensado para aquela realidade, para as pessoas de lá. Em linhas gerais, trata-se da educação da cidade que é disseminada no campo, reproduzindo

⁴ Para além da definição dada no texto à chamada educação “no” campo, é de suma importância acrescentar que esta enfrenta graves problemas, os quais comprometem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes residentes na zona rural. Alguns exemplos são: salas multisseriadas, misturando assim idades e conteúdos, alto índice de reprovação e evasão escolar, professoras que exercem também a função de merendeiras, ficando desse modo, impossibilitadas de dar a devida atenção a seus alunos etc. O governo, ao invés de proporcionar condições dignas de trabalho e educação a essas pessoas, prefere simplesmente fechar as portas das escolas e fornecer transporte escolar para que os alunos estudem nas cidades, Essa medida gera resultados preocupantes, como o esvaziamento do campo, porque incentiva o êxodo rural, bem como o abandono dos estudos por muitos estudantes, que moram em locais afastados e de difícil acesso, aonde a condução escolar não chega. O currículo e o calendário escolar também não são pensados para essa população, logo, não se adequam aos interesses e aos tempos do aluno camponês. As disparidades são múltiplas e por isso precisam ser repensadas e sem dúvida, substituídas por um modelo de educação que de fato valorize a população rural.

neste meio valores da vida urbana, os quais, na maioria das vezes, subestimam e inferiorizam a população e o ambiente rural.

Esse imaginário, criado em torno da relação cidade-campo, ganhou força a partir do momento em que a população rural passou a ocupar as grandes cidades, se tornando refém de uma realidade totalmente diferente da que estava acostumada, constituindo assim uma mão-de-obra desqualificada para o trabalho nas indústrias e tornando-se um “peso” para o cenário urbano.

Este momento subjugou, de fato, o campo à cidade. O camponês passa então a ser visto como o sujeito atrasado, o “pobre coitado”, fraco e dependente da cidade. Mas é necessário ter em mente que alguns atores do meio rural não eram vistos assim. O grande latifundiário e o coronel, por exemplo, não recebiam tais adjetivos, estas referências pejorativas serviam apenas para o camponês, entendido na figura do pequeno produtor ou do empregado da fazenda. Os papéis nunca se misturaram.

Se forem buscadas evidências na literatura brasileira, mais especificamente na obra “Urupês”, de Monteiro Lobato, de 1994, essa caracterização fica clara através da figura do “Jeca Tatu”, caipira preguiçoso e doente, que por ser assim tão desanimado, ignorante e incapaz, torna-se ele próprio o maior empecilho para o desenvolvimento do campo e melhoria de sua condição de vida, estando, logo, fadado ao fracasso.

Todo o ideário criado em torno do camponês, estereotipado com adjetivos tão depreciativos, deixa claro, mesmo que de forma sutil, que a atuação do governo no meio rural possui pouca influência para aquela realidade. Na verdade, esse pensamento legitima o descaso do poder público para com essa população.

Segundo Martins (1975 apud FERNANDES, 1999, p. 58):

Note-se a incapacidade da sociedade agrária, através de sua população desenvolver-se social, cultural e economicamente, presa de inércia “doentia”. E a terapêutica fundada na ideologia indicada, de ação de exterior ao meio rural, de preeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar à totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado. (MARTINS, 1975, apud FERNANDES, 1999, p. 58)

Apesar do campo ser visto como um simples dependente do meio urbano, a própria lógica capitalista, contraditória por condição de existência, nos mostra que a relação estabelecida entre ambos e de dependência recíproca "A combinação do trabalho agrícola industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte". (FERNANDES, 1999, p.59).

Não diferentemente do pensamento de décadas passadas, atualmente ainda se perpetua a ideia de que este lugar se trata de um ambiente atrasado, de pessoas simples, dependentes do meio urbano e sujeitas a se adequarem às diferenças impostas pelo modo de vida na cidade.

A reflexão em torno dessa perversa lógica revela que a própria população rural, em grande medida, internalizou esse pensamento, o que gerou um enorme sentimento de insatisfação em morar na “roça”. Dessa forma, muitos jovens camponeses não querem mais viver no campo, seja por vergonha ou por acharem que estão totalmente alheios no "modelo ideal de vida”.

Porém, não foi toda a população camponesa que se viu ou se vê nessa condição. Como é possível perceber ao longo desse discurso, o movimento de retomada da terra ganhou força com os camponeses expulsos do campo e é juntamente com esse movimento e influenciada por um sentimento de insatisfação efervescente com sua realidade que a população campesina, neste caso, principalmente educadores, pais e alunos, idealizou e alguns anos depois, colocou em prática projetos de construção de uma outra educação, que de fato estivesse voltada para o campo, pensada para aquele ambiente, levando em consideração os valores, as experiências de vida e as pretensões dos que ali vivem, lutam e resistem.

Para Fernandes (1979, p. 65). "uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população".

De acordo com esse pensamento e como resposta ao modelo tradicional de ensino, surgem algumas iniciativas em prol de uma educação alternativa, voltada para o campo, é o caso das Escolas Família Agrícola (EFA's) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Tendo como principal abordagem deste estudo a educação proposta pelas Escolas Família Agrícola, é essencial que se discorra sobre seu surgimento e consolidação tanto em escala nacional quanto mundial.

Não muito diferente da realidade brasileira, estava o panorama do continente europeu, porém, as revoluções ligadas à educação ocorreram naquele território em meados dos anos de 1930, período situado entre as duas Grandes Guerras, momento em que a Europa passava por dificuldades, tanto de reconstrução econômica, quanto social. Nesta época eram os camponeses, com base na produção familiar, que marcavam a realidade agrária de seus países. Segundo Silva (2003), os agricultores viviam um contexto de total abandono por parte do Estado, que, claramente desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação, voltava-se apenas para as questões referentes ao meio urbano. Diante desta situação de descaso, é que

surge na França a primeira experiência da *Maison Familiale Rurale*, conhecida no Brasil como Escola Família Agrícola.

Esta escola foi criada, mais precisamente, no ano de 1915, a partir da iniciativa de três agricultores e um padre, moradores de um pequeno vilarejo francês. Eles perceberam a insatisfação sentida pelos adolescentes locais e a partir de então desejaram promover e desenvolver o meio em que viviam.

A metodologia implementada na *Maison Familiale Rurale*, foi a alternância. Esta proposta baseia-se entre dias vivenciados na escola e dias passados em casa com a família. Através desta prática, os jovens não teriam que abrir mão de uma atividade em função de outra, poderiam tanto trabalhar a lavoura e ajudar sua família, quanto estudar. Os jovens trabalhando nas propriedades de seus pais, poderiam se reagrupar periodicamente para adquirir um complemento de formação que fosse adaptado à sua situação de agricultor (SILVA, 2003, p.45).

Para Pietrafesa (2006, p. 7), a alternância pode ser entendida a partir do momento em que:

A criança sai do seu meio familiar, “carrega” para a escola as necessidades de sobrevivência do conjunto daquela família, aprende a lidar com os problemas externos e internos do seu meio familiar, reflete no campo teórico (espaço escolar) e volta à família aplicando o que compreendeu na escola, em seu espaço produtivo agropecuário. (PIETRAFESA, 2006, p.7)

No Brasil, o sistema pedagógico da alternância teve seu início no estado do Espírito Santo em 1968. Durante 30 anos, este modelo de pedagogia foi aplicado no país por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial do Ministério da Educação (MEC). Atualmente a alternância foi reconhecida e aceita por esse ministério.

Acredita-se que através da valorização da realidade de cada um e de uma possível conexão entre elas e o conhecimento construído pelas escolas, neste caso nas EFA's, os alunos sintam-se mais interessados e motivados a aprender sobre os diversos conteúdos abordados pelas mais diferentes ciências.

Retomando o que foi apresentado na introdução deste trabalho, no que se refere a um modelo educacional imposto, hierarquizado, privilegiando os interesses de uma minoria, Paulo Freire (1994, p. 29) se contrapõe, afirmando que “não há educação imposta [...]. Não há educação do medo”. De acordo com este pensamento, pode-se entender que todos são capazes de contribuir e receber contribuições; não fazendo sentido, assim, basear-se em um modelo único de educação, principalmente neste, que está predominantemente voltado aos interesses do capital.

Dessa forma, se faz extremamente válida a consideração dos saberes de cada indivíduo, saberes estes advindos de diferentes momentos e espaços de construção, principalmente do lugar de vivência no qual cada um encontra-se inserido.

2.2 A contribuição da Geografia para a Educação do Campo

A Geografia, por ter o espaço como seu principal objeto de estudo, busca formas de interpretá-lo através das relações e das transformações nele estabelecidas, sejam elas de caráter físico, ligadas às dinâmicas da natureza, ou humano, associadas às modificações exercidas pelo homem.

Interpretar este espaço é algo fundamental para que se reconheça nele o ambiente de cada um, as relações, o indivíduo enquanto sujeito munido de sua identidade, enfim, decodificar o espaço geográfico é necessário para que se compreenda a vida e o mundo que cerca o ser humano. Uma das formas de interpretá-lo é fazendo sua leitura pelas lentes da Geografia, lentes essas que são múltiplas, e, principalmente, através do ensino dessa disciplina.

Percebendo a importância desse tema, será tratado aqui sobre o ensino de Geografia no Brasil e suas possíveis contribuições para a Educação do Campo, contudo, para se traçar um paralelo entre ambos, será necessário antes recorrer às formas pelas quais o ensino de Geografia se delineou ao longo dos anos.

O ponto de partida é a década de 1960, por ser um período significativo para o campo brasileiro, pois, foi nesse momento que ele começou a se modernizar. A partir deste período, a educação assumiu o papel de agente legitimador dessa modernidade, haja vista que preparava a população para se enquadrar no regime industrial, seja este da cidade ou do campo, atuando na formação daqueles que viriam a ser trabalhadores assalariados, comprometidos com o dia-a-dia da indústria e do comércio. A ordem, ditada pelo sistema econômico em voga, era produzir para gerar lucros.

Assim, "o ensino seguiu uma tendência ideologicamente nacionalista e funcionava como mais um mecanismo de atuação do Estado, de modo a cercear os movimentos sociais que questionassem o sistema de governo" (ALVES; MAGALHAES, 2008, p. 83).

A Geografia por sua vez, enquanto disciplina escolar que se adequava ao modelo de ensino tradicional vigente na época, baseava-se no método analítico-dedutivo, calcado no positivismo. Dessa forma, os conteúdos eram fragmentados e o estudo das partes era privilegiado em detrimento da análise do todo. O que se verificava então, era uma Geografia

marcada pela memorização, através da qual não se buscava entender os processos históricos e sociais, mas apenas reproduzir o que estava nos manuais de ensino.

Com os avanços vivenciados pela sociedade, advindos principalmente da técnica, que encurtou caminhos e transformou o espaço, seja através dos transportes ou dos meios de comunicação, o método positivista foi se tornando cada vez mais obsoleto e não dava conta de explicar a realidade.

Straforini (2008, p. 65) é categórico ao afirmar que, "a realidade exigia, desta forma, a ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, pois estes não possibilitavam a compreensão da totalidade-mundo que se apresentava".

Esta foi a razão para a busca de outra Geografia, que viesse a compreender os processos sócio-históricos e assim contribuir para um melhor entendimento do espaço e suas relações. É neste momento então que a ciência geográfica passa a sofrer influências do chamado materialismo histórico.

Este método "possibilitou a compreensão do espaço a partir da ação contínua do homem, ou seja, do entendimento de que a sociedade está em constante movimento e o mundo obedece a essa dinâmica". (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 84).

Foi através do materialismo histórico que se criaram os pressupostos do que viria a ser a chamada Geografia Crítica, que contrariamente à Tradicional, busca compreender o mundo de forma mais ampla, lançando sobre ele um olhar holístico, a fim de interpretar as relações sociais situadas não somente no espaço, mas também no tempo.

A Geografia Crítica desenvolve a base para um ensino que ajuda a elucidar os processos históricos da sociedade, relacionando a dinâmica social no espaço e no tempo, de modo a compreender os diferentes espaços geográficos sem perder a relação das partes com o todo, contribuindo assim para o entendimento dos aspectos em sua totalidade. (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 84)

Straforini complementa afirmando que, "o centro da preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo, dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional." (STRAFORINI, 2008, p. 67).

É a partir desse olhar direcionado ao todo e de uma reflexão crítica sobre os processos de trabalho que se configuravam naquele momento, colocando em cheque as territorializações do capital, que a Geografia passou a contribuir com a educação, levando à frente uma proposta de ensino que fosse questionador, propositivo e por fim libertador. Estas mudanças se refletiram também na Educação do Campo, pois, incitaram na população campestre o interesse em discutir tais questões.

Através da luta dos movimentos sociais e de demais grupos organizados que passaram a perceber seu valor no processo de construção e transformação do espaço camponês, é que a relação entre Geografia e Educação do Campo foi ganhando forma.

Desterritorializar o capital e suas formas de manipulação é necessário para que possam se estabelecer no campo iniciativas que de fato contemplem os interesses de sua população, como é o caso da Educação do Campo, que está comprometida com uma proposta de sociedade que busque valorizar o indivíduo, suas capacidades e potencialidades, mas sem deixar de lado a dimensão coletiva. É necessário clarear que a individualidade é considerada, pois, é inerente ao ser humano, mas não o individualismo. O sujeito em si, suas particularidades e anseios recebem atenção especial, porém, de modo algum se sobrepõe ao coletivo. A proposta trazida pela Educação do Campo prevê o bem comum. Investe-se no indivíduo, mas para que sua formação beneficie o todo.

Dizer que a Geografia por si só foi ou é a responsável pelas transformações acontecidas no campo, não seria verdadeiro, mas sem dúvida suas contribuições, no que tange ao entendimento e à leitura do espaço rural e suas influências nos processos sociais, são significativas.

Segundo Gebran (1990, apud Straforini, 2008, p. 52), "compreender a realidade significa pensar criticamente sobre ela, desta forma a Geografia escolar pode também ser um instrumento de transformação".

Nas palavras de Alves e Magalhães (2008, p. 85):

O ensino de Geografia para a população do campo deve estabelecer uma relação existencial com os alunos, de modo que fique claro o seu papel de cidadão (com seus direitos e deveres) e principalmente entender os processos históricos da sociedade que resultam na produção do espaço rural e das suas relações com o urbano. (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 85)

De fato, as contribuições da Geografia para a Educação do Campo se dão a partir do momento que ela consegue fazer com que os educandos se firmem em seu processo de identidade e se reconheçam enquanto agentes transformadores dos processos. Para tanto, é necessário que ela seja uma disciplina transformadora e não apenas transmissora de conteúdos, fazendo da educação um instrumento que leve à mudança social.

3. O LUGAR DO "LUGAR" NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 O conceito de lugar

O que é o lugar? Pode-se entendê-lo como sendo a casa, a escola, o bairro, o local de convívio, em suma, várias acepções podem ser dadas a esse termo, que por muitos é considerado apenas como a base física, ou seja, o ambiente, onde se estabelecem as relações sociais ou até mesmo locais inóspitos; e por outros, algo que se trata do subjetivo, tendo por base, dentre diversos fatores, a identidade, a cultura e a vivência estabelecida em determinada porção do espaço. É ancorada nesta perspectiva que se deu tal pesquisa, pois, acredita-se que além da base física presente no espaço geográfico, o lugar configura-se também como parte de um contexto, de uma certa realidade. Falar em lugar implica falar em relações interpessoais, em sentimentos, em memória, em saberes construídos, implica considerar as relações afetivas estabelecidas entre os indivíduos e seus ambientes de vida.

É interessante destacar que mesmo se tratando de um conceito central dentro da Geografia, é somente por volta dos anos 1980 que o lugar passa a ser evidenciado por essa ciência. Holzer (1999, p. 67) assevera:

Hoje o "lugar" é um conceito fundamental para o estudo da Geografia. No entanto, ele só ganhou importância para a disciplina a partir da década de 1980. Desde a implantação da Geografia como disciplina acadêmica - a partir de uma ideia positivista da ciência - o lugar foi eventualmente estudado pelos geógrafos, mas sempre em um plano secundário. (HOLZER, 1999, p. 67)

Ao perceberem a importância desse conceito para o estudo da sociedade, a comunidade geográfica passou a valorizá-lo e foi a partir de então que ele começou a ser abordado de maneira relevante dentro da disciplina, através de duas diferentes concepções presentes no pensamento geográfico, a saber, a Marxista e a Humanista. A primeira diz respeito a uma visão relacionada à globalidade, ao mundo dinamizado, entrelaçado e encurtado pelas redes. Assim, paradoxalmente, os lugares são ao mesmo tempo aproximados e segregados. Nesse contexto, o lugar seria uma "funcionalização" do mundo, como revela Santos (2009). Para os marxistas, local e global são categorias indissociáveis, pois, tudo o que acontece em um, tem influência direta no outro.

Já a perspectiva Humanista irá identificar o lugar como a base da própria existência humana e entenderá o espaço através do modo como ele é vivenciado pelos seres humanos. (HOLZER, 1999, apud FERREIRA, 2000, p. 66).

Dentro desta vertente, o lugar pode ser entendido como o reconhecimento dos diferentes modos de vida, das singularidades dos sujeitos. O homem em si, suas tradições e sua cultura, é extremamente levado em consideração.

De acordo com Cabral (2007, p. 8):

Os geógrafos humanistas admitem que o lugar permite focalizar o espaço em torno das intenções, ações e experiências humanas - desde as mais banais até aquelas

eventuais ou extraordinárias - e que sua essência é ser um centro onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência: o viver e o habitar, o uso e o consumo, o trabalho e o lazer etc. (CABRAL, 2007, p. 8)

Nesta forma de abordagem, segundo Gomes, existe uma valorização do estudo dos costumes e hábitos marcados no tempo e que sustentam a importância primordial da cultura, frequentemente esquecida pela ciência em sua versão racionalista" (GOMES, 2003, p. 309).

Ainda de acordo com o pensamento deste autor, o espaço é sempre um lugar, isto é, uma extensão carregada de significações variadas [...], que induz a uma visão mais integrada do espaço com seus valores" (GOMES, 2003, p. 310).

Dentro da corrente Humanista, voltada para a Geografia da percepção, é no lugar que a vida acontece e é a vida quem dá essência ao lugar. Esta relação demonstra claramente que para uma das variáveis acontecerem, é condição que a outra exista, sendo assim, vida e lugar tornam-se indissociáveis.

Relacionado a essa discussão, filia-se o pensamento de Tuan (1983), o qual afirma que o lugar deve ser entendido como espaço de vida, considerando o simbólico, os sentimentos e as relações. Em sua obra "Espaço e Lugar", o autor apresenta a ideia de lugar sendo materializado em uma pessoa, ou seja, a partir do momento que o sujeito sente-se seguro, confortável e que se reconhece em relação a alguém, vê então nesse indivíduo o mesmo sentido de pertencimento que se vê no lugar. Essa pessoa então passa a ser um refúgio, um porto-seguro, podendo assim ser entendida também como um lugar.

Para evidenciar tal opinião, o autor relata um fato onde dois parentes (neta e avó) não possuem morada fixa, mas dizem ser um o lar, o lugar do outro. A seguinte passagem apresenta essa ideia:

Cada um de nós é lar para o outro, meu avô e eu! Você sabe o que quero dizer por lar? Não quero dizer um lar regular. O que quero dizer é que não me importa o que as outras pessoas querem dizer quando elas falam de um lar, porque não considero um lar como um... bem, como um prédio... uma casa de madeira, tijolos, pedra. Penso em lar como uma coisa que existe entre duas pessoas na qual cada uma pode... bem, se aninhar - descansar - viver nela, emocionalmente falando. [...]. (TUAN, 1983, p. 154).

Ao traçar uma discussão sobre o lugar, a partir do viés fenomenológico, é necessário evidenciar também que este conceito está muito atrelado à noção de paisagem cultural. Tal associação se deu a partir do momento em que o lugar deixou de ser visto apenas através de seu significado locacional, que atendia aos objetivos de uma Geografia marcada pelo Positivismo.

Para Sauer (1983, apud Holzer, 1999, p. 68):

[...] a disciplina geográfica estava "além da ciência", ou seja, não devia necessariamente trilhar os caminhos preconizados pelos positivistas. [...] Para ele, o estudo da Geografia estava vinculado ao conceito de "paisagem cultural", no qual a

cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado. (SAUER, 1983, apud HOLZER, 1999, p. 68)

Ao se falar de cultura como elemento indispensável ao estudo da paisagem e do lugar, já que estas duas categorias estão entrelaçadas, percebe-se facilmente que a subjetividade é algo que se faz presente no trato dessas questões, pois, a cultura é algo muito pessoal e peculiar de cada comunidade, cada grupo, cada lugar, estando diretamente associada aos sentimentos, aos valores e à identidade das pessoas que dão vida a esse local e ajudam a moldar a paisagem. Para Holzer (1999, p. 68), "este conceito de paisagem cultural incorporava fortes elementos subjetivos, e esses elementos remetiam ao conceito de lugar".

É claro que, ao falar de cultura na atualidade, não se pode pensar esse conceito como algo isolado e que não recebe diversas influências, assim, não se pode negar a contribuição da visão Marxista para essa discussão. Como alerta o grande geógrafo Milton Santos, através da vastidão de suas obras, global e local se entrelaçam a todo instante através da influência das redes, logo, todas as esferas influenciam e são influenciadas. Para ele, "o mundo aparece como primeira totalidade, empiricizada por intermédio das redes. É a grande novidade do nosso tempo, essa produção de uma totalidade não apenas concreta, mas, também, empírica". (SANTOS, 2009, p. 270).

Sendo assim, a cultura, vista num sentido amplo, sofre o chamado processo de hibridização, dado às intervenções de diversos povos e locais, mesclando aquilo que é próprio de um lugar com o que é característico de outro. Porém, a resistência ainda existe e é ela o que confere a individualidade, os costumes e os valores dos milhares de grupos espalhados pelo espaço.

Entendido então, a partir destas diferentes correntes do pensamento geográfico e resguardadas as suas especificidades, em um âmbito geral, o lugar deve ser compreendido não apenas como "sentido de localização" ou espaço físico, mas também enquanto "mundo do vivido" (CARLOS, 2007, p. 20). Cabe aos geógrafos analisá-lo a partir de sua multiplicidade de sentidos, contribuindo assim para o entendimento do mundo em toda a sua complexidade.

3.2 Lugar, campo e cotidiano

Ao discutir o lugar, sob a ótica da perspectiva Humanista, percebe-se que este configura-se enquanto espaço de vida, visto como "produto da experiência humana" (LEITE, 1998, p. 10). Mas não se deve pensar esse "produto" simplesmente como algo passivo, que pode ser

inventado e moldado de acordo com nossos mais diversos desejos e pretensões, mas sim, como um fator que também exerce influência sobre nossas vidas.

Ao considerar o campo um lugar, ele assume tais características e, portanto, está diretamente atrelado ao modo de vida de seus habitantes. É o ambiente rural que condiciona a vida das pessoas que ali habitam, bem como sofre influência das ações exercidas por elas.

Para dar consistência a essa discussão, é necessário refletir sobre o conceito de "campo", entendendo seus principais significados e suas influências para as diversas questões que perpassam esse meio.

De acordo com Fernandes (2005), entende-se o campo como território, que pode ser representado tanto como espaço de vida, quanto setor da economia. É preciso deixar claro, que se trabalhará aqui com o conceito de território, pois, assim é apresentado pelo autor, porém, se reduzida a escala geográfica, nada impede que esse território seja chamado de lugar.

Fernandes (2005) argumenta que o campo, seja como território, ou como lugar, assume o papel de espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento, seja este voltado ao território do campesinato ou do agronegócio.

Falar em desenvolvimento significa falar também sobre dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos nos locais onde estão inseridos. Sendo assim, entender o desenvolvimento promovido no campo, pois, sendo ele uma das dimensões da vida dos habitantes desse lugar, é de suma importância para a compreensão do processo: educação do campo - lugar e cotidiano.

Fernandes (2005, p. 2) afirma que:

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. (FERNANDES, 2005, p. 2)

É com base na ideia de que o território se transforma a partir das relações construídas, que está a importância de se refletir sobre lugar, campo, desenvolvimento e educação de maneira a perceber o elo existente entre todas essas esferas.

Quando se fala em desenvolvimento, é trazido à tona um termo que possui significados distintos, em grande medida relacionados aos interesses dos diferentes grupos que buscam se emancipar. Para Porto-Gonçalves (2006), "a ideia de desenvolvimento sintetiza melhor que qualquer outra o projeto civilizatório", de acordo com seu pensamento:

Desenvolvimento é o nome síntese da ideia de dominação da natureza. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 62)

Partindo dessa concepção e tendo claro que a agricultura extensiva, "moderniza" o campo, através da agroindústria, dos grandes maquinários, dos diversos insumos etc., percebe-se claramente que o desenvolvimento proposto pelo agronegócio é exatamente o exemplificado por Porto-Gonçalves. Em contrapartida, o desenvolvimento oferecido pela agricultura camponesa se difere enormemente do colocado pela agricultura patronal⁵, já que o pequeno agricultor, quando promove o desenvolvimento do seu lugar, leva em consideração também a promoção do bem-estar da população local e do meio ambiente que está ao seu redor.

Porém, de acordo com Favareto (2010, p. 49), o desenvolvimento que vem se delineando no campo brasileiro é aquele ligado à agricultura comercial, e através de seu fortalecimento se fortalecem também seus representantes políticos, cuja expressão mais eloquente é a chamada "bancada ruralista". Assim, pode-se concluir que muito mais do que um modelo de desenvolvimento rural, o que vem ganhando força no país é um desenvolvimentismo agrário, ancorado nas bases capitalistas de exploração e degradação, tanto das pessoas quanto do meio natural.

Diante deste quadro é interessante atentar-se para o fato de que mesmo tratando-se de algo degradante, essa ideia de desenvolvimento está diretamente atrelada à de progresso, através da qual, historicamente é perpetuada a noção de que para progredir é preciso desenvolver, não importando as consequências negativas advindas desse processo. Assim, o desenvolvimento capitalista, ao mesmo tempo em que produz riqueza, causa também situações alarmantes de pobreza e miserabilidade mundo afora.

Tendo por base estas questões e entendendo que o modelo de desenvolvimento proposto pela agricultura familiar/camponesa está de acordo com os princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental; da autonomia da população camponesa, da valorização da cultura e dos saberes locais etc., é que, conforme aponta Souza (1995, apud Zanelli, 2009, p. 19):

[...] se faz necessária a defesa dos territórios camponeses, lugares de vida dessa população, trazendo à tona um viés de território e de desenvolvimento que não reforce as contradições de classe, e ainda que incorpore a vertente cultural do território, permitindo aos camponeses construir sua re-existência sob um patamar de autonomia. (SOUZA, 1995, apud ZANELLI, 2009, p. 19)

⁵ Baseada nos preceitos do agronegócio.

Traçou-se essa discussão em tomo do desenvolvimento, para evidenciar que esta dimensão está diretamente atrelada ao campo, enquanto lugar de vida dos que nele se territorializam e também enquanto lugar de territorialização do agronegócio. A Educação do Campo por sua vez, ao pensar criticamente o ambiente no qual se insere, compromete-se em valorizar os indivíduos camponeses, bem como promover melhoria da qualidade de vida de sua população e do ambiente rural, buscando também por um tipo de desenvolvimento, porém, que seja este sustentável.

De acordo com Alves e Magalhães (2008, p. 82):

[...] pensar a educação do campo é pensar os costumes e saberes do camponês. É pensar na educação das práticas cotidianas e entender o campo como ambiente social, respeitando as limitações do meio físico na preservação da natureza. (ALVES; MAGALHÃES, 2008, p. 82)

Entender o campo como lugar de vida e perceber que este lugar e suas vivências cotidianas devem ser considerados no processo educativo, processo este que seja libertador e emancipatório, pois, somente assim será possível proporcionar um modelo de desenvolvimento que de fato venha a privilegiar a maioria de sua população, no caso, os pequenos agricultores; é um passo fundamental para o fortalecimento da própria Educação do Campo, das pessoas envolvidas nessa proposta e para o desenvolvimento do lugar.

4. CONSIDERANDO O LUGAR E CONSTRUINDO CONHECIMENTOS, UMA ANÁLISE SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EFA PURIS

4.1 EFA Puris, uma história de resistência, luta e construção

O final da década de 1970 marca o início da importante trajetória daquela, que anos mais tarde viria a se tornar a Escola Família Agrícola Puris. Sua história de luta e resistência começa a partir do ano de 1979, tendo como influência as Comunidades Eclesiais de Base (CEBE's), movimento vinculado à igreja católica, que tinha por princípio discutir temas bíblicos e relacioná-los com a realidade local.

Em entrevista concedida no dia 22 de novembro de 2013, a agricultora e diretora da EFA Puris, afirmou que a CEBE's chegou na cidade de Araponga no ano em questão e foi a primeira forma de organização social que as pessoas daquela comunidade conheceram. "A partir daí, o pessoal começou a ler, né? Refletir bastante e começaram a perceber que só rezar e discutir não resolvia a realidade do povo daqui." (Diretora da EFA Puris, entrevista realizada no dia 22 de nov. de 2013)

Estas discussões foram muito importantes naquele momento, pois, serviram para apontar questionamentos e formas de avaliar a realidade até então colocada, que, ainda segundo a diretora, era baseada no sistema patrão e empregado, sendo este último extremamente explorado.

O nosso sistema era de patrão e empregado, uma verdadeira escravidão que tinha mesmo aqui na nossa região. A partir daí, o pessoal conta, né, que eles embasaram num tema da bíblia que fala da multiplicação de pães, só que pra eles multiplicar pães seria dar acesso pra todos, à terra, ao alimento e não era tirar aquilo que eles não tinham pra dividir e pôr em comum, mas era conquistar junto algo que fosse em comum e começaram a fazer essa discussão. (Diretora da EFA Puris, entrevista concedida no dia 22 de nov. de 2013)

Nesta mesma época acontece o contato com um grupo de estudantes, recém-formados em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa, os quais buscavam uma forma alternativa de fazer agricultura e promover o desenvolvimento. Estabeleceram então contato com os agricultores de Araponga e deram início às discussões. Muitos foram os espaços de diálogos e idealizações, até que nos anos de 1988 e 1989 surgem o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga (STR) e o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), localizado em Viçosa, Minas Gerais. Segundo a EFA Puris (2008, apud Ferrari, 2011, p. 42):

[...] esses movimentos buscaram construir outras formas de viver e trabalhar no campo e refletiram sobre a necessidade de um modelo de educação apropriado à realidade do campo, que trabalhasse a formação integral do (a) jovem agricultor (a), junto aos projetos de desenvolvimento das comunidades. (EFA PURIS, 2008, apud FERRARI, 2011, p. 42)

Mais especificamente a partir dos anos 1990, junto com o movimento de criação das Escolas Família Agrícola, que se espalhava pela Zona da Mata Mineira, é que surge, de fato, a reflexão sobre a possível implantação de uma EFA na região, bem como as discussões sobre o estatuto do que viria a ser essa instituição. A precursora dessa ideia foi a Fundação Marianense da igreja católica, a primeira a ter contato com a pedagogia da alternância, que no Brasil já era praticada no Espírito Santo e na Bahia.

Neste momento, quatro jovens da região foram mandados para estes locais com o objetivo de vivenciar experiências de alternância e, posteriormente, contribuir com a construção de uma EFA na região. Retornaram trazendo suas vivências e a partir de então foi construída em Viçosa uma Comunidade Educativa Popular Agrícola (CEPA), que pertencia a uma associação composta por membros das cidades de Araponga, Ervália e Paula Cândido.

Esta escola compreendia o ensino médio e recebia jovens das respectivas localidades. Porém, não existiu por muito tempo, pois a relação com a igreja se tornou dificultosa. Ao ver que o projeto estava realmente prosperando, a instituição religiosa quis “tomar as rédeas” da situação e impor suas vontades e interesses. Essa atitude culminou na desarticulação do

movimento, uma vez que os agricultores, em desacordo com as imposições, acabaram desistindo do projeto. Assim, a CEPA existiu por um ano e meio apenas.

Segundo a diretora da EFA, todas as escolas família agrícola são geridas por uma associação, que não pertence ao município, ao estado, ou a federação, possuindo assim uma lógica diferente de gestão. Em sua fala, ela deixa claro que "as EFA's não conseguem funcionar bem dentro de um espaço que exista manipulação política [...] se ela não tiver autonomia, não tem como funcionar". (idem)

Mesmo com a extinção da CEPA, a vontade de que uma escola voltada para os interesses do campo e de sua população existisse, era latente. Impulsionados por esse sentimento, muitos agricultores de Araponga começaram a discutir e a buscar meios para a construção da EFA Puris.

Neste processo, quem possui papel fundamental é o STR's, pois, foi através dele que os agricultores se organizaram para a aquisição de uma compra coletiva de terras, área onde muitas famílias estão assentadas e também onde funciona atualmente a EFA Puris. Do total de terras comprado, segundo a diretora, 1,9 ha foram doados para a construção da escola.

Assim, no ano de 2002, a antiga Associação a qual pertencia a CEPA, foi transferida para o município de Araponga e se tomou a Associação Escola Família Agrícola Puris. Os membros da entidade lutaram arduamente para que o sonho de ver a EFA funcionando se concretizasse. Em 2003, articulados ao Território Rural da Serra do Brigadeiro (TRSB), conseguiram aprovar um recurso para a construção da sede da escola, porém, essa verba só foi liberada mais tarde. Então, no ano de 2008, cansados de esperar e ansiosos para abrir a escola, agricultoras e agricultores, por conta própria, deram início às aulas na EFA Puris, que inicialmente funcionou na casa de um casal de agricultores locais e membros da Associação.

Arrumaram a casa, construíram um espaço provisório em mutirão comunitário, mobilizaram famílias e estudantes, selecionaram monitores, fizeram planejamento de equipe, fizeram semana de adaptação e começaram a escola em 11 de fevereiro de 2008. (FERRARI, 2011, p. 45)

Segundo a diretora, "a primeira sala de aula foi o pé de manga, a segunda a salinha de bambu, construída debaixo de chuva, e a terceira, por exigência da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova foi feita de alvenaria, mas com materiais doados pelos próprios moradores locais". A EFA não previa de recursos livres para a construção e melhoria da escola, por isso sempre contou com o apoio da comunidade para mantê-la funcionando.

Passados seis anos, e por coincidência no mesmo período em que a escola saiu do papel, o recurso para a construção de sua sede foi liberado. Em 2009, monitores, coordenadores e educandos se mudaram para a nova escola.

Hoje ela conta com três turmas, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e um total de 75 vagas para estudantes. Qualquer aluno pode estudar nesta escola, porém, a preferência é dada aos filhos e filhas de agricultores e agricultoras pertencentes à Associação. Caso a demanda ultrapasse o número de vagas, a EFA Puris realiza um processo de seleção para ingresso do candidato. Atualmente sua estrutura física está sendo ampliada, assim, mais vagas poderão ser oferecidas.

Ao longo de todo o processo várias conquistas foram alcançadas e uma delas é o acesso a recursos que garantem o salário dos monitores, nomenclatura dada aos professores e professoras da escola. Estes, inicialmente, trabalhavam na incerteza de serem remunerados, porém, na convicção de estarem contribuindo para a viabilização de uma proposta merecedora desse esforço.

O acesso a verbas que se destinam à educação se apresenta como um dos maiores desafios para as Escolas Famílias Agrícolas, pois, devido ao fato de não serem reconhecidas pelo Estado como escolas públicas, as EFA's não se enquadram nos benefícios acessados por estas instituições. Seu funcionamento só se torna possível através de parcerias com a comunidade e do acesso a alguns poucos recursos, após envio e aprovação de projetos. Atualmente a EFA Puris conta como o "Bolsa Aluno", recurso advindo do Programa de Apoio às Escolas Família Agrícola do estado de Minas Gerais e é com esta verba que remunera o corpo de monitores da escola. De acordo com a resolução nº 2422, da Secretaria do Estado de Educação, em 2013, o valor total repassado foi de R\$ 161.464,80. Outro recurso que vem sendo acessado no momento é o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT), que está ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), esse dinheiro está sendo utilizado para a ampliação da área física da escola.

Dentro deste cenário de pouco reconhecimento, atualmente, a Escola Família Agrícola Puris encontra-se em processo de "enfrentamento" com a Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. É sabido que este órgão busca padronizar o modelo educacional valendo-se do princípio de que tal modelo, utilizado pela maioria das instituições de ensino no estado e no país, é o correto e mais adequado, portanto o que deve ser aplicado, apresentando assim inúmeras barreiras para aquelas escolas que prezam por um método educacional diversificado, como é o caso da EFA Puris.

O objetivo desta escola está voltado para a Educação do Campo, visando considerar o cotidiano e a vivência de seus alunos, bem como contribuir, através da educação, com as demandas da comunidade local. Seu Projeto Político Pedagógico é baseado na pedagogia da alternância.

Em relação à matriz curricular, a mesma adota os parâmetros curriculares nacionais, ou seja, as disciplinas lecionadas são as previstas na base nacional comum, porém, são oferecidas ainda disciplinas de nível técnico. É interessante pontuar que estas últimas são pensadas de acordo com a realidade e necessidade locais. São elas: Agroecologia, Zootecnia, Administração e Economia Rural, Empreendimentos/Projeto Profissional, Extensão Rural, Construções e Instalações Rurais, Mecanização Agrícola, Turismo Rural e Estágio Supervisionado. Além de todas estas disciplinas, a escola oferece também Língua Inglesa, Língua Espanhola e Informática.

A EFA é uma iniciativa riquíssima, tanto do ponto de vista de uma formação acadêmica quanto de uma formação para a vida. O modelo de ensino utilizado por esta escola não está preocupado em apenas reproduzir o que está prescrito, em "criar" pessoas que se adéquem aos padrões impostos por uma educação mercantilizada, mas sim em formar cidadãos, pessoas questionadoras, problematizadoras e que realmente estejam preocupadas com os rumos, em uma perspectiva bem abrangente, que o mundo está tomando e o que pode ser feito daqui por diante.



Figura 1: Escola Família Agrícola Puris. Fonte: Acervo Pessoal. Acesso em: 20 de nov. 2013.

4.2 Tempos, sujeitos e espaços da EFA Puris

Pensar a escola não se trata apenas de uma reflexão acerca da base física, dos programas pedagógicos ou dos recursos financeiros para mantê-la funcionando, implica principalmente considerar os tempos, os espaços e os sujeitos que dela fazem parte.

Entendida como espaço sociocultural, através da perspectiva de Dayrell (1996), essa instituição deve dedicar atenção especial aos sujeitos que a compõem, afinal são estes quem lhe conferem a dinâmica do dia a dia, são os sujeitos sociais que dão "vida" à escola.

Para o autor, entendê-la como um espaço sociocultural significa percebê-la como um lugar no qual se dá o fazer cotidiano.

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p. 136)

E qual é o papel dos sujeitos presentes na EFA Puris? Quem são esses sujeitos? Que trama social é essa? Para responder às referidas questões, é necessário que se compreenda não só os sujeitos em suas singularidades, mas, também o tempo e o espaço no qual encontram-se inseridos.

Por se tratar de uma escola com caráter peculiar, ou seja, do campo, com metodologias construídas no e para o campo, os sujeitos ali presentes não são entendidos apenas como meros professores, funcionários ou estudantes, que exercem funções pontuais e isoladas dentro do ambiente escolar, são na verdade considerados pilares fundamentais na construção cotidiana da escola, que é composta por: educandos, monitores, funcionários e a comunidade. Para se ter uma noção melhor sobre cada um deles, faz-se necessário caracterizá-los.

Os educandos são jovens que estão cursando o ensino médio, em sua maioria filhos e filhas de agricultores de Araponga e também pertencentes a algumas cidades vizinhas, como Canaã, Ervália e Sem Peixe. Cabe aos educandos não somente a função de assistir as aulas, mas também de desempenharem inúmeras outras atribuições, importantes tanto para suas formações, quanto para o crescimento e evolução da escola. Eles participam das aulas teóricas e práticas, realizam pesquisas na quinzena em que estão em casa, fazem estágio, contribuem com a limpeza e organização de seus dormitórios, cozinha, banheiro, pátio, enfim, da escola como um todo. Estas últimas tarefas são sempre divididas e escaladas de maneira que todos realizem, em algum momento, todas as funções. A escola conta hoje com cinquenta e cinco alunos, distribuídos entre as três turmas do ensino médio.

Os monitores, chamados professores nas escolas convencionais, possuem o papel de promover o intercâmbio entre o conhecimento e os estudantes, pautando-se sempre em uma perspectiva emancipatória e libertária. Segundo a diretora da EFA Puris, em entrevista concedida no dia 22 de novembro de 2013, os monitores são assim chamados, pois, a ideia não é apenas serem transmissores do conhecimento, mas sim construtores. Na EFA, o conhecimento é construído juntamente com os alunos. "Os educandos são os participantes principais do seu

processo de aprendizagem. Os educadores são facilitadores do processo, catalisadores, aqueles que articulam as várias parcerias, co-formadores." (PPP EFA PURIS, 2008, p. 13).

Cabe aos monitores ainda, se fazerem presentes na vida de seus alunos, participando tanto do âmbito acadêmico, quanto do pessoal. É importante que o monitor esteja aberto a conversar sobre todos os assuntos que permeiam a rotina do estudante, tanto aqueles que vão desde uma dúvida escolar até um sentimento particular. Os monitores dividem-se entre internos, semi-internos e externos. Os internos permanecem durante toda a quinzena letiva dentro da escola e além de suas atribuições docentes ajudam a cuidar dos estudantes, os semi-internos também ficam certo tempo na escola, porém, não durante toda a quinzena e os externos comparecem apenas para lecionar suas respectivas disciplinas, não se envolvendo tanto no dia a dia dos alunos. A escola conta com um total de quinze monitores, dos quais sete são internos, quatro semi-internos e quatro externos.

Os funcionários desempenham funções semelhantes às dos monitores, pois estão ali também para auxiliar na educação dos estudantes. Segundo a Diretora da EFA, "todos são uma família e estão sempre preocupados com o bem-estar uns dos outros". Compreendem os funcionários: as merendeiras, a secretária, a coordenadora e a diretora da escola, estes três últimos, por vezes, exercem também o papel de monitores. O quadro de funcionários envolve cinco pessoas.

A comunidade, neste caso composta pela Associação dos Agricultores e pelos pais dos alunos, está diretamente vinculada à escola e atua como uma parceira da EFA, procurando sempre se inteirar dos assuntos que envolvem a mesma. A associação é peça fundamental na tomada de decisões da escola, já que atua como um dos órgãos fomentadores e também impulsionadores dessa iniciativa.

Estes são os sujeitos dessa escola, pessoas que constroem e compartilham cotidianamente saberes, sonhos, angústias, perspectivas, receios etc. Como afirma Dayrell (1996), são eles que fazem da escola um processo permanente de construção social.

Partindo para a análise do espaço escolar, é de fundamental importância se considerar o local onde é situada a Escola Família Agrícola Puris, que é o ambiente rural. As relações estabelecidas no campo em grande medida se diferenciam das constituídas na cidade, assim, diferenciam-se também o modo de pensar, agir, ensinar e aprender. É importante lembrar que se trata de uma escola que é pensada no e para o campo; fala-se aqui de uma Educação "do" Campo.

Na EFA Puris, a estrutura física é um grande indicativo dessa diferenciação, já que ela foi construída como se fosse uma casa, a extensão da casa dos estudantes. Eles dividem os

dormitórios, o que faz com que se aproximem muito e se relacionem como uma família. O vínculo estabelecido é algo muito fraterno, todos se ajudam e se preocupam uns com os outros, como pode ser observado na entrevista:

[...] eu não sabia da EFA. Eu vinha aqui em Araponga todo ano, mas nunca soube da EFA, assim, de como funcionava. Eu nunca pensei que fosse desse jeito que é, né? Uma grande família mesmo. Todo mundo ajuda todo mundo, o 3º ano junto⁶ com os primeiros, você aprende muito mais do que se você tivesse numa escola pública mesmo. Porque é como eu falei antes, né? Você não aprende por obrigação. Aqui os professores passam pra gente como se fosse uma coisa básica pra vida, né? Você precisa saber, pra viver de um bom jeito. (Estudante do 1º ano, vinda da escola pública de São Paulo. Entrevista concedida no dia 21 de nov. de 2013)

Este depoimento revela o caráter de vida cotidiana que a escola possui, no sentido de considerar a importância das relações pessoais e os valores trazidos pelos diferentes indivíduos que ali se estabelecem. E o espaço possui relevância fundamental nesse processo, pois, ele tem a capacidade de conferir ou não ao ambiente escolar os atributos para que este seja mais acolhedor e familiar ou até mesmo indiferente a essas questões.

No caso da EFA Puris, a cozinha, por exemplo, não possui as características das cantinas presentes nas escolas convencionais, pelo contrário, é uma cozinha muito semelhante à de nossas casas, onde todos têm acesso. Bem em frente a ela e podendo ser avistada da janela, existe uma horta da qual todos cuidam. Há também um enorme terreiro, no qual transitam pessoas, cães... É mesmo como se fossem as dependências de uma casa. Ao fundo desse quintal tem o campinho de futebol, onde ao fim da tarde ou em algum intervalo maior, os alunos se reúnem para uma partida. Tem o poço de peixes, o galinheiro e a cunicultura, projetos idealizados e colocados em prática por diferentes turmas do 3º ano; tem a primeira sala de aula de alvenaria (vide “Figura 2”), construída em 2009, lugar extremamente acolhedor, que descreve através das pinturas de suas paredes (vide “Figura 3”) a história da escola e atualmente está sendo construída uma nova estrutura, com salas de aula e dormitórios (vide “Figura 5”). A EFA Puris conta ainda com uma reserva florestal agroecológica, que possui belas trilhas, fauna e flora. Tem também os morros que conferem uma linda vista ao lugar e a “Pedra Redonda” (vide “Figura 4”), importante atrativo turístico da região, que contempla a paisagem de forma bela e majestosa. Esse é o espaço da Escola Família Agrícola Puris, extremamente diferente das escolas convencionais e urbanas que se conhece.

⁶ Neste caso, "junto" não se refere às salas multisseriadas, mas sim ao contato que é estabelecido entre as turmas durante os demais tempos e espaços da escola.



Figura 2: A primeira sala de aula feita de alvenaria.
Fonte: acervo pessoal. 20 de nov. 2013.



Figura 3: Uma das paredes da sala de aula, que ajuda a contar a história da escola.
Fonte: acervo pessoal. 20 de nov. 2013.



Figura 4: Pedra Redonda compondo a paisagem da EFA. Fonte: acervo pessoal. 20 de nov. 2013.



Figura 5: Ampliação da rede física da escola. Fonte: Acervo pessoal. 20 de nov. 2013.

Dayrell (1996) apresenta um panorama do que seria o oposto da EFA Puris, ao relatar o espaço de uma escola localizada na periferia de Belo Horizonte.

A escola ocupa todo um quarteirão, cercada por muros altos, pintados de azul, o que lhe dava uma aparência pesada. Além do portão, existe uma outra entrada, através de uma garagem por onde passam os professores. Após o portão, os alunos descem por uma rampa ao lado de um pequeno anfiteatro, e entram por um outro portão, onde deixam a caderneta com uma servente, entrando em seguida no pátio coberto da escola. O espaço é claramente delimitado, como que a evidenciar a passagem para um novo cenário, onde vão desempenhar papéis específicos, próprios do "mundo da escola", bem diferentes daqueles que desempenham no cotidiano, do "mundo da rua". (DAYRELL, 1996, p. 138)

Ao estabelecer um comparativo entre as duas descrições, percebe-se que a EFA não se trata de um local onde os alunos vão apenas para estudar e logo mais retornar para suas casas, segregando assim vida cotidiana de vida escolar, pelo contrário! Nessa escola, estas duas dimensões se fundem numa só dinâmica e este lugar, a escola, torna-se a própria casa dos estudantes.

Outro aspecto importantíssimo para que se compreenda a trama de relações que faz a escola acontecer, é o tempo escolar, que nessa instituição ocorre de forma bastante distinta das convencionais. Para entendê-lo, será necessário retomar um conceito de grande relevância dentro da escola e que está diretamente associado ao tempo das atividades, trata-se da pedagogia da alternância. Esse método pedagógico, como já mencionado ao longo desta monografia, compreende dias passados na escola e outros vivenciados em casa com a família, considerando estes dois ambientes como locais de construção de aprendizados e saberes.

Na EFA Puris, a alternância se divide em tempo escola e tempo comunidade, assim o aluno fica 15 dias interno na escola e 15 dias em casa com a família. De acordo com a Proposta Político Pedagógica da EFA:

A Pedagogia da Alternância consiste na Organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado por um período letivo no meio socioprofissional - familiar. Este período alternado será de 15 dias no centro escolar e 15 dias no meio socioprofissional. A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA. (PPP, EFA PURIS, 2008, p. 12)

Silva (2003) diz que a alternância é construída em oposição ao modelo tradicional de escola e educação presentes no campo, que busca homogeneizar as diversidades culturais trazidas pelos atores sociais da escola, padronizando um modelo de educação que não se aplica ao meio rural. Em contrapartida então, ela valoriza o processo de escolarização da população camponesa, pois, atua de acordo com os tempos dos sujeitos envolvidos no processo.

A dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar é [...] percebida muito mais como uma adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população rural. A ideia de alternância adquire, assim, um sentido de estratégia de escolarização, que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural. (SILVA, 2003, p. 238-239)

Para que a pedagogia da alternância se concretize, faz-se necessária a utilização de diversos instrumentos que ajudam a compor sua lógica. Na Escola Família Agrícola Puris, algumas destas ferramentas são: os Planos de Estudos (PE's), a colocação em comum, as pastas da realidade e o caderno de acompanhamento da alternância, também conhecido por "caderno verde". Dessa forma, os tempos presentes nessa escola não se limitam à sala de aula, mas, compreendem toda uma esfera de relações pensada para atender da melhor forma os educandos e suas dinâmicas de vida.

Os PE's são planos de estudos que devem ser desenvolvidos pelos alunos durante a quinzena que estão em casa. Segundo a monitora de Geografia da EFA, em entrevista concedida no dia 11 de dezembro de 2013, “os Planos de Estudo vêm da associação do conteúdo curricular

com o conteúdo do trabalho, do interesse, da necessidade da comunidade, da família e do estudante".

Na fala de um dos alunos do 3º ano:

O Plano de Estudos é um momento de valorizar o conhecimento da família, das pessoas da comunidade. Que às vezes o cara tem conhecimento, mas não tem quem vá lá buscar esse conhecimento, então esse é o momento ideal pra se fazer isso. (Educando do 3º ano, entrevista realizada em 21 de nov. de 2013)

Esse plano é composto por nove temas fixos para o 1º ano e oito temas para o 2º. De acordo com a monitora, o 1º ano possui um plano a mais, pois, já na semana de adaptação, eles levam um PE para realizar em casa. A semana de adaptação, por sua vez, configura-se também em um dos tempos da escola. É durante esse momento, que acontece ao início de cada ano letivo, que os alunos se conhecem, têm os primeiros contatos com o espaço escolar, conhecem os monitores e funcionários, tomam ciência dos princípios e funcionamento da instituição e é a partir de então que decidem ou não permanecer na escola.

Dando sequência aos PE's, tem-se a colocação em comum. É durante essa colocação que serão apresentadas pelos alunos as pesquisas que realizaram durante o tempo comunidade. Esse momento acontece dentro das próprias turmas e conta com a presença de dois monitores, que farão os papéis de relator e mediador. A monitora de Geografia revelou que o objetivo dos PE's e da colocação em comum é dar subsídio para que os professores baseiem o conteúdo de suas aulas de acordo com o que foi apresentado pelos alunos. Em suas palavras:

A ideia é que, pelo menos a ideia teórica da Pedagogia da Alternância, é que todos os professores tenham ciência do que foi socializado na colocação em comum das pesquisas feitas pelos estudantes, pra basear a sua preparação de aula, pra voltar o seu conteúdo pra aquilo que foi colocado. (Monitora de Geografia da EFA Puris. Entrevista concedida em 11 de dez. de 2013)

Outro instrumento presente na Pedagogia da Alternância é a pasta da realidade, montada durante os três anos que o aluno passa pela EFA. Nela constam as pesquisas realizadas durante os PE's, relatórios de palestras assistidas e de eventos ligados à formação do estudante. A ideia é que essa pasta seja um manual ao qual eles possam recorrer quando já tiverem concluído o Ensino Médio e os cursos técnicos. Um dos estudantes do 3º ano define bem o que vem a ser este material:

Nessa pasta tá o suporte pra qualquer técnico que seja. De uma forma ou de outra tudo o que ele precisa para trabalhar ele consegue encontrar nessa pasta. Não tem detalhadamente, mas a base ele consegue encontrar nessa pasta aqui dos três anos. (Educando do 3º ano em entrevista concedida no dia 21 de nov. de 2013)

Outro estudante complementa:

A pasta também, além dela trazer o Plano de Estudos, tem nela os relatórios de intervenções, de visitas. Você vai na visita, você faz... vamos supor, você vai na visita pra ver manejo de bananeira, você tem o relatório aqui e na hora que você precisar do

serviço, você vai e consulta aqui. A gente vai bastante também na UFV, no setor de suinocultura, equinocultura... Você vai lá e faz o relatório do que você aprendeu. (Educando do 3º ano em entrevista concedida no dia 21 de nov. de 2013)

Como último instrumento da Pedagogia da Alternância utilizado pela EFA Puris está o caderno da alternância, ou "caderno verde", como é comumente chamado pelos alunos. Este caderno auxilia no acompanhamento das atividades por parte dos pais e por parte dos monitores, pois, todas as tarefas realizadas tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade são registradas nele. Esse material, na verdade, funciona como um "diário" do estudante e as informações relatadas são confiáveis, pois ele é o elo de um constante diálogo entre família e escola. Para complementar essa metodologia, uma vez por ano os monitores visitam as famílias dos educandos a fim de verificar pessoalmente a veracidade das informações contidas no caderno.

Ao contrário do que se pode pensar, os estudantes não consideram essa ferramenta como uma forma de controle, mas percebem e valorizam sua importância. Um dos alunos relatou sua opinião sobre o caderno verde:

Um ponto importante, igual o pessoal falou, que a escola torna a gente uma pessoa melhor, é o caderno de acompanhamento da Alternância. Por exemplo, eu quando comecei a estudar em EFA, lá no ano de 2007, eu era bem tentado assim! (risos...) E o caderno, tem um parte lá que a família te avalia como pessoa, iniciativa para o trabalho, por exemplo, organização... E a partir disso, a primeira avaliação foi quase tudo ruim, aí eu falei assim: Opa! Eu vou mostrar isso aqui pros meus professores?". E a partir disso eu comecei a mudar, a evolução é tanta que, nossa! (Educando do 3º ano, em entrevista concedida no dia 21 de nov. de 2013)

Retomando o início desse texto, quando se falou sobre as tramas nas quais estão envolvidos os sujeitos sociais que dão vida à escola, buscou-se apresentar essa instituição em suas diversas esferas, tempos, sujeitos e espaços, evidenciando a maneira como essas interferem significativamente na formação dos alunos.

Em uma escola com características tão peculiares quanto a EFA Puris, que coloca seu aluno no centro das atividades, que se envolve não somente com sua vida acadêmica, mas também com a pessoal, é quase inevitável que a formação desse sujeito seja, em grande medida, diferenciada daquela de um aluno que frequenta uma escola convencional.

O espaço é diferente, o tempo é diferente, as relações são diferentes, o que culmina em um sujeito singular, inquieto, questionador, propositor e responsável. Esse formato de educação, que não busca homogeneizar o conhecimento, mas sim torná-lo o quanto mais diversificado, holístico e abrangente possível, proporciona ao sujeito uma formação não só acadêmica, mas que esteja também voltada para a vida. O que pode ser percebido no depoimento de dois alunos, um do 3º e outro do 2º ano, respectivamente:

Eu acho que a Pedagogia da Alternância, ela não remete apenas no estudo, né? Ela tem sua importância também na sua formação pessoal. Além de você criar uma afetividade entre quem estuda e entre os monitores, você aprende a respeitar o espaço do outro, você aprende a ter horários. E, por exemplo, no caso de casa, você consegue fazer sua propriedade render ou seguir em frente. Então assim, não remete apenas a uma qualidade de estudo melhor, né? Ela te forma mesmo. Eu entrei aqui de um jeito e tô saindo completamente de outro. Você sai daqui pronto pra enfrentar o mundo mesmo. Eu acho muito interessante, além do conteúdo, que na minha opinião ele é muito mais bem passado do que numa escola convencional, você tem uma formação de vida incrível mesmo. (Educando do 3º ano, entrevista concedida em 21 de nov. de 2013)

Você tá aqui não só pra estudar, mas também pra aprender a viver! E isso eu acho que é o maior diferencial dessa escola. Tipo, as outras escolas querem te ensinar a matéria, pra você passar no vestibular, estudar lá, formar e ser um empregado na área, por exemplo. Aqui não, aqui ela vai tá te ensinando a viver. Você vai lá e cada quinzena você faz uma tarefa, uma quinzena você vai lavar panela, uma quinzena você vai varrer chão, uma quinzena você vai lavar banheiro, então quando você sair daqui você vai saber lavar panela, lavar banheiro e varrer chão, entendeu? Então isso é uma coisa que eu acho muito doida. (Educando do 2º ano, entrevista concedida em 21 de nov. de 2013)

Essa formação privilegiada do estudante, só é possível através do arcabouço de situações favoráveis no qual ele encontra-se inserido. A discussão feita até aqui, alerta para o quanto a pedagogia da alternância atua positivamente no desenvolvimento do aluno enquanto ser social. Todas as esferas citadas contribuem significativamente para esse processo, mas, é principalmente através do tempo escola e do tempo comunidade que esse indivíduo toma ciência da sua importância no mundo e para o mundo, aprendendo com a comunidade e ao mesmo tempo revertendo a ela todo o conhecimento construído.

4.3 A importância do lugar para o processo de ensino e aprendizagem, contribuições, potencialidades e desafios

O processo educativo escolar, tal como se conhece, pauta-se na relação hierárquica professor-aluno, onde o primeiro detém o conhecimento e o segundo deve estar apto a recebê-lo. Dessa forma, o saber é transmitido de maneira enviesada, fazendo com que o estudante assuma um papel que lhe confere certa subalternidade diante do sujeito professor. Além do mais, o ensino da forma como se coloca na maioria das escolas, é oferecido de maneira homogênea, pois não considera as especificidades dos estudantes; e fragmentado, pois não busca associar, nem contextualizar os conteúdos didáticos, transmitindo assim a ideia de que os fatos presentes na realidade acontecem de maneira isolada.

Dayrell (1996) aponta que:

[...] o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade,

das experiências vivenciadas. [...] A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos alunos, professores e funcionários que dela participam. (DAYRELL, 1996, p. 139)

A escola sob essa ótica pode ser entendida através do discurso da democratização, no qual se acredita, que homogeneizando tanto o conhecimento quanto os sujeitos, a educação chega a todos de maneira igualitária. Seguir essa linha de raciocínio é um equívoco, pois, ao ignorar a diversidade presente na escola, anula-se as contribuições e o saber fazer de cada um que a compõe, o que, sem dúvida, engrandeceria significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Recorrendo novamente a Dayrell (1996, p. 140), este diz que "o tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos" e que o conhecimento, por sua vez, é visto como um produto, onde é enfatizado o resultado da aprendizagem e não o processo. O que o autor quer dizer a partir dessa ideia, é que nas escolas convencionais a preocupação está centrada em um resultado final, em outras palavras, em uma quantificação final. É importante que ao término do ano letivo, por exemplo, uma média considerável de alunos tenha sido aprovada e que, por meio das estatísticas, a escola seja reconhecida.

Buscando romper com essa realidade, tem-se a Educação do Campo, que baseada em princípios específicos de conceber o processo educativo, considera seus sujeitos e suas particularidades, fazendo do aluno não mero receptor, e do professor não apenas aquele que transmite o conhecimento, mas sim sujeitos que constroem juntos o saber.

Considerar peculiaridades implica considerar o cotidiano, a cultura, a origem, a memória, os valores etc. Significa considerar o lugar, que é o espaço onde a vida se realiza e se constrói a cada dia.

Para Hassler (2009, p. 157), "sem o conhecimento do lugar em que se está vivendo não se domina no sentido de ser sujeito consciente do que se faz, pelo contrário, corre-se o risco de ser levado, sem saber para onde nem como".

Callai (2003, p. 11) complementa, afirmando:

[...] o mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que esta também seja viva, para que consiga acolher os seus alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico e ampliar as suas visões de mundo. (CALLAI, 2003, p. 11)

É de acordo com esses pensamentos que se enveredou esta pesquisa, pois, acredita-se que o lugar, se considerado no processo educativo, tem muito a contribuir para a formação dos

educandos, uma vez que, estudar os conteúdos didáticos contextualizados às vivências, torna-se algo muito mais interessante e motivador.

Ao analisar a Proposta Político Pedagógica da EFA Puris, percebeu-se que a dimensão da vida é extremamente considerada durante o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, pelo fato de trabalharem baseados na Pedagogia da Alternância. A passagem a seguir, presente na PPP da escola, evidencia essa questão:

A experiência de vida é ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, mas é também ponto de chegada, pois os jovens retornam ao seu meio com propostas de atividades concretas para aplicação e experimentação. É o princípio dialético do trabalho-estudo-trabalho ou ação-reflexão-ação. (PPP EFA PURIS, 2008, p. 15)

O lugar é, sem dúvida, a dimensão que mais nos aproxima de nossos valores, de nossas memórias... é no lugar que construímos nossa identidade, portanto, é fundamental conhecê-lo, para assim nos situarmos enquanto sujeitos sociais. Para Callai (2003, p. 11), "[...] o lugar onde se vive deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois, conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa reproduzir-se também a si próprio, como sujeito".

Assim, percebe-se que é necessário levar em consideração o ambiente e os conhecimentos advindos dele, pois somente dessa maneira o saber é contextualizado e adquire significado.

Helena Copetti Callai (2003), diz que o estudo do lugar deve ser feito a partir das pesquisas, pois, só assim é possível observar, experimentar e então aprender de fato a "ler o mundo". É exatamente o que propõe a PPP da EFA Puris, quando aborda as atividades na sessão escolar e estadia socioprofissional. Neste ponto o documento aborda os Planos de Estudos, já mencionados no decorrer deste trabalho, e a forma como se dá sua elaboração. Quando é relatada a realização da pesquisa, lê-se a seguinte passagem:

A realização da pesquisa é o momento de "mergulhar" na realidade, na vivência. Estimulado pela pesquisa, o educando busca o retrato de sua realidade, da forma como realiza o seu trabalho, questiona sua prática. Dessa forma constrói, pela observação de sua prática, o seu mundo profissional, abstrai, formando assim as bases teóricas de sua prática. (PPP EFA PURIS, 2008, p. 24)

Entendendo o lugar como uma categoria geográfica, buscou-se analisar quais seriam as contribuições da Geografia, enquanto ciência, para sua consideração no processo de ensino aprendizagem. Em entrevista com a monitora de Geografia da EFA, a mesma nos relatou que pelo fato da escola como um todo trabalhar a Pedagogia da Alternância, todas as disciplinas devem fazer a relação de seus conteúdos com o lugar de vida dos estudantes, que é o ambiente rural, por eles chamado de comunidade, sendo assim, ela não identifica uma possível "vantagem" da Geografia sobre as outras disciplinas, no que diz respeito ao trato do lugar nesse

processo. No entanto, ela afirma que é possível sim fazer a aproximação entre conteúdo abordado em sala de aula e o conhecimento de vida trazido pelos alunos. Segundo ela:

Quem vem da roça fala: "Minha comunidade". Então assim, essa coisa da comunidade é forte, sabe? Então eu acho que ela tá presente dentro do processo formativo de várias disciplinas, mas na Geografia, a gente consegue aproximar isso com a questão do conhecimento geográfico e a relação do conhecimento geográfico que ele traz de casa, da comunidade, que vem da vivência dele com a comunidade, né? Que é o reconhecer as casas, as famílias, as origens das famílias, a cultura, os hábitos alimentares, festivos, musicais, os valores dali, né? Morais, religiosos e tal. (Monitora de Geografia da EFA Puris. Entrevista concedida em 11 de dez. de 2013).

Quando questionada sobre a motivação dos alunos ao estudarem um conteúdo que é associado à sua vida, ao seu lugar, tem-se a resposta a seguir:

Eu acho que eles se sentem muito motivados! [...] que eles se sentem valorizados, estimulados, com o fato de trazer as vivências deles, da família e da comunidade. A gente vê muito isso no PE, né? No PE, muita gente faz questão, ao invés de ficar procurando em livro e na internet, de procurar numa liderança, ou no pai, no avô, ou alguém que eles acham que sabe muito sobre aquele assunto. (Monitora de Geografia da EFA Puris. Entrevista concedida em 11 de dez. de 2013).

Os alunos por sua vez, quando indagados sobre a importância da consideração do lugar nas disciplinas, apontaram que quando isso ocorre o processo torna-se muito mais interessante e até mesmo facilitado, como pode ser percebido na fala de um deles.

É bem mais interessante né? Porque, por exemplo... Eu falo por ter estudado na Estadual, e na escola estadual sempre foi dada a matéria solta, você aprendia a matéria, ia pra casa, voltava com exercício feito, se você não conseguia, era fumo mesmo, né?! Quando você consegue conciliar, fazer essa relação, você consegue até, de repente, entender mais fácil uma matéria de Física, de Química, que sempre a gente tem mais, até em falar o nome, a gente tem um pouco de dificuldade assim, já fica assim com medo, né? Tem resistência! Então, às vezes você consegue até criar uma facilidade assim, por você ficar sempre conciliando as coisas. (Educando do 2º ano, em entrevista concedida no dia 21 de nov. de 2013).

De encontro a esse pensamento temos a opinião de uma aluna do 1º ano. É interessante notar que, mesmo estando a tão pouco tempo na EFA Puris, ela já consegue fazer distinções significativas no que tange ao processo de ensino/aprendizagem de uma escola convencional e de outra voltada para a Educação do Campo, considerando o lugar como principal diferenciador desse processo.

Aqui é muito diferente, né? Por causa que na escola pública ou particular mesmo, você aprende as matérias, qualquer matéria que seja, você chega na escola e o professor te passa aquilo seco, né? Não fala pra que que você vai usar aquilo. Te passa um negócio pra fazer em casa e você não entende pra que que você vai usar aquilo. Aí você fica pensando, tipo assim, você nem aprende direito, porque você num... eu vou aprender isso pra que? Eu vou usar isso no que na minha vida? Aqui não, você já vê, você pega a Geografia, você vai estudar, você vai ver o que é de verdade. Você olha ali pro morro e já descobre um pouco e a Agroecologia também. Eu acho que até a Física. O professor mostra, ele joga o giz no chão e fala pra que que você tá aprendendo aquilo. Não é mais assim: "eu tô aprendendo isso por aprender, porque eu sou obrigada". (Educanda do 1º ano, em entrevista concedida no dia 21 de nov. de 2013).

Um fato curioso que pôde ser notado durante a análise das entrevistas, é que os educandos, de modo geral, estabeleceram com maior frequência, dentro do ensino de Geografia, a relação entre conteúdos de sala de aula e as vivências cotidianas, quando falavam das matérias relacionadas à parte física da disciplina. Sempre apontavam a questão dos morros na região, do clima, da água, do solo etc. Acredita-se que tal associação se deu, exatamente pelo contexto no qual estão inseridos, que é o espaço rural, onde encontram-se diretamente ligados à natureza e é exatamente isso o que faz mais sentido para eles. A fala de um dos estudantes do 3º ano evidencia essa ocorrência:

Essa questão geográfica também, né? Igual eu que trabalho com agricultura, entender um pouco porque, tipo, se você planta café em lugares com altitudes menores a qualidade não vai ser tão boa quanto nas maiores altitudes. O porquê que certas árvores desenvolvem em tal lugar, em relação ao clima. São uns fatores assim que a gente tendo o conhecimento da Geografia ajuda a gente a entender melhor o nosso dia a dia. (Aluno do 3º ano, em entrevista concedida no dia 21 de novembro de 2013).

Porém, por mais que se saiba que as contribuições do lugar para o ensino/aprendizagem sejam inúmeras e extremamente relevantes, nem sempre torna-se fácil fazer a associação dos conteúdos didáticos pedagógicos ao dia a dia vivenciado pelos alunos. Nesse sentido, alguns desafios foram apresentados pela monitora de Geografia da EFA, em sua maioria ligados a limitações na formação. Para ela, por mais que a Geografia seja uma Ciência abrangente, que busca articular conhecimentos, ainda assim seu conteúdo é fragmentado. Vale ressaltar que essa opinião foi dada sobre a Geografia acadêmica.

Minhas limitações, eu acho que tem a ver com formação também, né? Querendo ou não, a Geografia é um curso também que fragmenta muito. Porque assim, a gente viu categorias de análise geográfica em algumas disciplinas especificamente. [...] Eu acho que quando a gente vê lá, "Ensino de Geografia", "Pesquisa em Ensino de Geografia", eu acho que a disciplina, pelo menos as que eu fiz e com os professores que eu fiz, eu acho que elas conseguiram me dar pouca noção de como trabalhar os conceitos geográficos dentro dos conteúdos disciplinares e que tipos de metodologia que se podia usar. Então eu acho assim, primeiro um limite meu, que vem da formação. (Monitora de Geografia da EFA Puris. Entrevista concedida em 11 de Dezembro de 2013).

Buscando soluções para que essa conciliação de fato aconteça, Callai aponta a leitura da paisagem como caminho para esse feito.

Fazer a leitura da paisagem é uma possibilidade para que seja lida a realidade, percebendo a história, o movimento, a mobilidade territorial, a seletividade espacial que é resultado do social. Através da cultura, muitas vezes territorializada no espaço, de uma ou de outra forma, pode-se perceber os laços que os indivíduos traçam entre si, as formas de ação em relação ao ambiente, à natureza. Reconhecer a cultura local significa perceber, a história do lugar, as origens das pessoas, as verdades e os valores que pautam as relações entre elas. Entendido dessa forma a leitura da paisagem se apresenta como uma possibilidade de fazer a leitura da realidade através de tudo o que existe naquele lugar, que se torna visível porque está edificada, materializada no território, e também nas suas entrelinhas daquilo que são os motivos que desencadearam os fenômenos e expressam as relações dos homens entre si e destes com a natureza. (CALLAI, 2003, p. 13)

Lembrando o argumento da autora de que essa leitura deve se dar através da pesquisa, que carece ser utilizada nas escolas como metodologia, pois, ela “permite a interface na análise da realidade.”

[...] a pesquisa deverá ser feita como uma metodologia de trabalho e não como o conteúdo a ser aprendido. [...] a pesquisa é um princípio para a aprendizagem e exige toda uma postura de fazer avançar o conhecimento. [...] A pesquisa na escola é então a possibilidade de cada aluno poder avançar conforme são seus interesses e suas capacidades, buscando as informações que precisa, assim como buscando as bases para dar conta de compreender estas informações. Estes referenciais podem ser trazidos pelas diversas disciplinas, que devem ter como meta principal fazer com que o aluno aprenda a pensar, estabelecendo relações, conexões através dos conteúdos específicos. As possibilidades de trabalhar com a pesquisa são imensas, inclusive envolvendo os pais, os vários familiares, os líderes locais, enfim dando a palavra para qualquer das pessoas da comunidade, que tiver interesse em contribuir com a escola. (CALLAI, 2003, p. 14)

Relacionando à questão da paisagem, é interessante pontuar que a monitora de Geografia da EFA, ao abordar os conteúdos didáticos, revelou que conseguiu fazer maiores associações com a paisagem do que especificamente como lugar.

Nós trabalhamos principalmente paisagem e território, principalmente quando a gente trabalhou clima, hidrografia, solos, relevo, a gente trabalhou muito com paisagem, mas quando a gente trabalhou também urbanização, é... conflitos, indústria, a gente trabalhou com o território. Então foram os conceitos que eu mais consegui associar com outros conteúdos, né, da disciplina. O lugar, falar a verdade mesmo, eu consegui trabalhar mais a categoria lugar dentro da Extensão Rural. É porque eu acho que tinha mais a ver, sabe? Que o conteúdo da Extensão Rural tinha mais a ver com o cotidiano deles, tinha mais a ver com a identidade deles, tinha mais a ver com essa questão da história do povo deles. (Monitora de Geografia da EFA Puris. Entrevista concedida em 11 de dez. de 2013).

Mas é necessário ter claro, que o importante dentro do processo de ensino e aprendizagem é estabelecer uma relação com o cotidiano do estudante. Se isso é feito, seja através da paisagem, do território, do lugar, da região ou até mesmo do espaço como um todo, não há problema algum, o importante é que o quesito dia a dia do aluno seja levado em consideração. Ampliar ou diminuir a escala servirá apenas para que se leia o mundo através de uma lente mais próxima ou mais distante, o necessário é que ela sempre esteja límpida o bastante para que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos de suas próprias formações, construtores e transformadores de suas realidades.

Apesar da monitora de Geografia da EFA Puris ter associado os conteúdos geográficos mais às categorias paisagem e território, ela não deixou de fazer também a associação com o lugar.

Quando eu planejo as minhas aulas, eu tento, é... trazer os conteúdos das aulas, trazer os conteúdos geográficos aproximando também dos Planos de Estudo (PE's), das pesquisas que eles fazem, que é sobre o local ou sobre a região, né? Então, por exemplo, a gente tem um plano de estudo que é sobre os movimentos sociais e as organizações sociais da nossa região. Então quando eu tô trabalhando, sei lá,

Geografia Agrária, eu tento voltar essa parte da Geografia, pra questão de como estão articulados esses grupos ali, os grupos políticos, os sociais, dentro do contexto do campo. [...] Quando eu trabalhei lugar, mais fragmentado, dentro dessa questão de categorias geográficas, eu trabalhei muito com música, então assim, eu peguei algumas músicas que estavam relacionadas a essa questão da identidade, de um lugar específico e tal e também trabalhei com foto, com arquitetura, assim, sabe? De percepção. É... eu levei umas fotos de Ouro Preto, de Paraty, aí levei também umas fotos de cidades maiores, grandes assim, menos homogeneizadas, do que Ouro Preto, Paraty, né e tal. E aí fui tentando trabalhar essa questão do que que trazia né, essa questão do reconhecer o lugar, da identidade, da memória e tal, da história do povo ali. E tentei trabalhar um pouco isso até em grupos assim, separei as fotos, pedi pra ver as diferenças e tal. Trabalhei com umas músicas do Luís Gonzaga, pra trabalhar região e lugar. (Monitora de Geografia da EFA Puris. Entrevista concedida em 11 de Dezembro de 2013).

Tendo em vista as evidências apresentadas, tanto pelos alunos, quanto pela monitora de Geografia da EFA Puris e também pela literatura consultada, em relação à relevância da consideração do lugar no processo de ensino e aprendizagem, fica claro o quanto essa categoria geográfica contribui positivamente na formação dos estudantes.

Conhecer o espaço de vivência e se reconhecer nesse espaço é quesito fundamental para que se saiba da condição de sujeito social que influencia e é influenciado pelo ambiente no qual se está inserido.

Como aponta Callai (2003), um dos passos para compreender a realidade, é saber ler o lugar, reconhecendo tudo aquilo o que nele existe. De acordo com seu pensamento:

Se quisermos fazer da escola um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida, precisamos descobrir formas capazes de articular a formação do sujeito com a identidade e reconhecendo o seu pertencimento, com o trabalho cognitivo capaz de situar o aluno no contexto de uma produção intelectual realizada pela humanidade. (CALLAI, 2003, p. 15)

Sendo então o lugar um elemento que possui todas as condições para potencializar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, é necessário que este torne-se atrativo aos olhos dos estudantes, que seja instigante e desafiador, que leve o aluno a querer investigá-lo, pesquisá-lo, pois, somente assim o ato de estudar, de adquirir saberes, fará sentido realmente, uma vez que o estudante se reconhecerá enquanto elemento fundamental na construção desse processo.

É exatamente o que acontece na EFA Puris, pois, ao se reconhecerem e conhecerem o ambiente rural onde se situam, os educandos se mostram muito motivados em estar na escola, em fazer parte dela, ajudando assim a construí-la. Um aspecto muito relevante é o fato dos alunos realmente aprenderem o conteúdo quando este se relaciona à sua realidade ou às demandas de sua família. A maioria, por serem filhos e filhas de agricultores, possui uma relação muito próxima com a terra e, portanto, buscam entender todos os fatores que a

influenciam para assim manejá-la corretamente. É incrível como os conhecimentos acerca do relevo, do clima, do tipo de solo, das culturas cultivadas, são dominados por eles. Tais evidências fazem com que se perceba o quanto a aprendizagem é beneficiada quando se valoriza o lugar e suas características durante o processo de construção do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras vezes quando se pensa sobre o espaço rural, tem-se ainda a impressão de que este é um lugar atrasado, se comparado à vida levada na cidade. Um equívoco! Sem dúvida o campo está imerso em suas particularidades, mas não é por isso que deve ser entendido como um lugar isolado e alheio às mudanças que ocorrem no mundo. Pelo contrário! O meio rural hoje tem sido alvo de empresas, que atraídas por seu grande potencial natural, buscam nele se instalar e dele extrair riquezas. É a chamada territorialização do capital.

Negando essa visão intimamente atrelada ao viés econômico e aos preceitos do agronegócio está a Educação do Campo, que busca analisar esse ambiente em todas as suas dimensões; política, social, cultural e econômica. O rural é ressignificado através da valorização do camponês, de seu conhecimento construído em seu ambiente de vida, da importância dada à natureza, entendendo-a não só como fonte de recursos econômicos, mas também como elemento indispensável à vida e que, portanto, merece ser respeitado.

Neste sentido, a pesquisa indicou que o campo, tratado como lugar, é representado por esta perspectiva mais ampla, que valoriza uma multidimensionalidade, ou seja, é tido como espaço de vida e não estritamente como lócus das relações econômicas. Visto dessa forma o campo deve ser entendido como território camponês, local de construção da vida.

Outra evidência apresentada pela pesquisa, após análise das entrevistas feitas com os educandos, foi o fato deles se referirem à escola e ao ambiente rural como locais onde a vida acadêmica e pessoal se intercalam, confirmando assim a proposta trazida pela pedagogia da alternância, realmente considerada pela EFA Puris.

Pôde-se perceber também que a forma de organização da escola e da comunidade em si, em prol da realização do que se pretende a Educação do Campo, contribui de modo significativo para o fortalecimento de uma relação pautada no bem comum, levando sempre à tomada de decisões coletivas, prática que se reverbera em outras tão significativas quanto, como por exemplo, na reflexão conjunta e no respeito ao próximo.

A pesquisa apontou também certa autonomia dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que estes atuam como colaboradores de suas próprias formações. Eles seguem, é claro, o que é previsto pela escola, mas trazem também para o ambiente acadêmico seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Em relação ao ensino de Geografia, especificamente, constatou-se através de entrevista concedida pela monitora, que o lugar em si, enquanto categoria geográfica, não é a mais associada aos conteúdos didáticos pedagógicos da disciplina. As maiores aliadas na hora da abordagem dos temas são a paisagem e o território. Porém, cabe lembrar que o lugar, visto como uma dimensão mais ampla, que não somente a presente nas Geografias acadêmica e escolar, mas entendido também como ambiente de vida, de identidade, cultura, memória, afetividade etc., é extremamente considerado durante as aulas na EFA Puris e não somente nas de Geografia, mas em todas as demais disciplinas. Assim, foi possível notar que ele realmente é peça fundamental no desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, ao se retomar o objetivo geral deste estudo, que teve por base identificar de que maneira o lugar, enquanto categoria geográfica e enquanto “elemento” vivenciado pelos estudantes, relaciona-se ao ensino da disciplina Geografia, a fim de perceber sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EFA Puris; pode-se dizer que o mesmo foi alcançado.

Confirmou-se a hipótese de que, ao ser considerado durante este processo, o lugar influencia positivamente na formação dos alunos. Esta sustentação se deu a partir das falas dos próprios educandos e da monitora, que foram enfáticos ao afirmar que é muito mais interessante estudar algo que esteja contextualizado a seus cotidianos.

É partindo das evidências alcançadas, que afirma-se que o lugar é um importante elemento a ser considerado durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que as impressões obtidas são específicas deste estudo de caso. De maneira alguma pretende-se aqui apontar que essa forma de trabalhar o ensino deva ser padronizada, caso se fizesse isso, estar-se-ia negando todo o discurso de que a educação não é homogênea e deve se adequar às características e objetivos de cada grupo de pessoas aos quais atende.

Para não concluir, deixa-se aberta a possibilidade de continuação desta pesquisa, tendo em vista que a subjetividade do tema dá margem a diversas interpretações que podem revelar novas perspectivas acerca desta discussão, apontando diferentes caminhos que possivelmente contribuirão como estudo da Educação do Campo e do Ensino de Geografia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wellington Galvão; MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenelle. **O Ensino de Geografia nas Escolas do Campo: Reflexões e Propostas.** Revista da Casa de Geografia de Sobral, v. 10, nº1, p. 79-91, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília. Editoração eletrônica: Zenaide Busanello. 1999.

CABRAL, Otávio Luiz. **Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem.** Espaços da Escola, Ijuí, v.12, n. 47, jan./mar. 2003, p.11-16.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007, 85 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, Um Conceito-Chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003. p. 15 - 34.

COSTA, Cláudia Lúcia da; SANTOS, Rossevelt José dos. **Ensino de Geografia no Campo: A importância do Lugar no Processo de Ensino-Aprendizagem.** 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GIT3/tc3%20\(30\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GIT3/tc3%20(30).pdf)>. Acesso em: 02/07/13 às 9h.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte. Ed: UFMG, 1996, p. 136-161.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** Informação & Sociedade: estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 20/11/13 às 13h.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS. **Proposta Político Pedagógica.** Araponga, MG, 2008. 37 p.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS. **Plano de Curso.** Araponga, MG, 2009.

FAVARETO, Arilson. **As políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil em perspectiva - uma década de experimentações.** Revista Desenvolvimento em Debate, v.1, n.2, p.47-63, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais**. Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2005.

FERRARI, Clara Teixeira. **Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011.

FERREIRA, D. C.; MARTINS, V. A. C. **Êxodo Rural, Movimentos Sociais do Campo e Territorialização**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, 16. 2010. Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: UFRGS, p. 1-12, 2010.

FERREIRA, Luiz Felipe. **Acepções Recentes do Conceito de Lugar e sua Importância para o Mundo Contemporâneo**. Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, n° 9, p. 65-83, jul./dez., 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOERSTE, E., et al. **Por uma educação do campo. Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: Ed. UFES, 2008.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Paulo César da Costa. O horizonte humanista. In: ___ **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 304 -337, 2003.

HASSLER, Márcio Luís. **Contribuição Geográfica para o Estudo do Lugar**. Revista Mercator. Fortaleza, ano 8, n° 16, 2009.

HOLZER, Werther. **O Lugar na Geografia Humanista**. Revista Território. Rio de Janeiro, ano 4, n° 7. p. 67-78. jul./dez. 1999.

LEITE, Adriana Filgueira. **O Lugar: Duas Acepções Geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ. Rio de Janeiro. v. 21, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1994.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina**. 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/claugnas/pedagogiaresistencia.doc>> Acesso em: 14/09/13, às 14h30min.

OLIVEIRA, Paulo André. **Desemprego Estrutural**. Revista QG. Botucatu jan./2004.

PEREIRA, Bresser. **A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?** Novos estudos, v.86, p 51-72, 2010.

PIETRAFESA, Paulo José. **Escola Família Agrícola: um espaço de inovação educativa no meio rural**. 2006. Disponível em <<http://www.peridicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1335/1144>>. Acesso em: 03/07/13, às 09h43min.

PINTO, Alice Regina et al. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Viçosa, MG, 2010. 88 p. Disponível em:<<http://www.bbt.ufv.br/>>. Acesso em: 09/02/14, às 09h43min.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Para além do desenvolvimento. In: **___A Globalização Da Natureza E A Natureza Da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 61-66, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Os limites do desenvolvimento. In: **A Globalização Da Natureza E A Natureza Da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 67-75, 2006.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Ed. USP, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Ed. USP, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O Desafio da Totalidade-Mundo nas Séries Iniciais**. São Paulo: Ed. Annablume, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo/Alternância ou Alternâncias**. Viçosa: Ed. UFV, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

União das Escolas de Famílias Agrícolas do Brasil
<http://unefab.org.br/home/num_cfasbr.htm>. Acesso em: 05/02/13, às 17h.

ZANELLI, Fabrício Vassalli. **Agroecologia e construção de territorialidades: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga - MG.** Monografia (Bacharelado em Geografia) - Curso de Graduação em Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro que norteou a entrevista realizada com a monitora de Geografia da EFA Puris/Araponga-MG

Título da Pesquisa: Geografia e Educação do Campo: Ensino e Aprendizagem a Partir do Lugar

Áreas abordadas: Ensino de Geografia, Pedagogia da Alternância e Lugar.

Nome da entrevistada:

Idade:

Formação acadêmica:

Pontos a serem abordados:

- 1- O que você entende pelo conceito de lugar?
- 2- Qual a importância da consideração do lugar no planejamento da disciplina? Como ele é incorporado na formação dos educandos?
- 3- Na sua disciplina, como faz para articular o lugar de vivência dos alunos com o conteúdo específico da disciplina?
- 4- O lugar, como categoria geográfica, é discutido na disciplina?
- 5- Que resultados você tem observado no processo de aprendizagem dos educandos quando o lugar é considerado na explicação do conteúdo?
- 6- Quais os desafios do educador para considerar o lugar?

APÊNDICE B - Roteiro que norteou a entrevista realizada com os estudantes do Ensino Médio da EFA Puris/Araponga-MG

Título da Pesquisa: Geografia e Educação do Campo: Ensino e Aprendizagem a Partir do Lugar

Áreas abordadas: Ensino de Geografia, Pedagogia da Alternância e Lugar.

Nome do (a) entrevistado (a):

Formação acadêmica:

Idade:

Pontos a serem abordados:

- 1- Você vê alguma relação entre o conteúdo que é ensinado na disciplina de Geografia e o lugar que você vive?
- 2- Como é esse lugar? Me explique, por favor!
- 3- Esse lugar é introduzido nas aulas? Como sua monitora faz isso? Quando ela faz, você percebe alguma diferença para seu aprendizado? O que esse lugar significa para você?
- 4- Quais conteúdos de Geografia você acha que estão relacionados ao lugar em que você vive? Você pode me dar alguns exemplos?

APÊNDICE C - Roteiro que norteou a entrevista realizada com a diretora da EFA Puris/Araponga-MG

Título da Pesquisa: Geografia e Educação do Campo: Ensino e Aprendizagem a Partir do Lugar

Áreas abordadas: Ensino de Geografia, Pedagogia da Alternância e Lugar.

Nome do (a) entrevistado (a):

Idade:

Pontos a serem abordados:

- 1- Como se deu o surgimento da EFA Puris? Você poderia me contar um pouco sobre a história dessa escola?
- 2- Quais as dificuldades enfrentadas para mantê-la funcionando?
- 3- Qual é o número de alunos atendidos?

4- Quantos monitores compõem a EFA?