SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

BELARMINO FERREIRA DOS SANTOS NETO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOCIOTERRITORIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: O CASO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)

JATAÍ (GO)
2025

BELARMINO FERREIRA DOS SANTOS NETO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOCIOTERRITORIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA: O CASO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí como requisito à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Organização do Espaço nos domínios do Cerrado Brasileiro

Linha de Pesquisa: Organização e Gestão do Espaço Urbano e Rural do Cerrado Brasileiro.

Orientador: Prof. Dr. Evandro César Clemente.

JATAÍ (GO)
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFJ.

Santos Neto, Belarmino Ferreira dos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOCIOTERRITORIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA : O CASO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE (MT) / Belarmino Ferreira dos Santos Neto. - 2025.

311 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Evandro César Clemente

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Jataí, Instituto de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Jataí, 2025.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas, bibliografia, apêndice.

1. Território. 2. Educação do campo. 3. Questão agrária. 4. Educação ambiental. 5. Cerrado. I. Clemente, Evandro César , orient. II. Título.

CDU 911

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº **11/2025** da sessão de Defesa de Tese de **Belarmino Ferreira dos Santos Neto**, que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Organização do Espaço nos Domínios do Cerrado Brasileiro**.

Aos **19/03/2025** (**dezenove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco**), a partir das **14** horas, via meet meet.google.com/upu-qsee-fad, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**ANÁLISE DA QUESTÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS NO CAMPO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE (MT): abordagem dos impactos da agricultura capitalista no Cerrado sob uma perspectiva socioterritorial**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Evandro César Clemente** (**IGEO/PPGGEO-UFJ**) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Edevaldo Aparecido Souza** (**UEG**), membro titular externo; Professora Doutora **Onelia Carmem Rossetto** (**UFMT**), membro titular externo; Professor Doutor **Sandro Cristiano de Melo** (**UFMT**), membro titular externo; Professora Doutora **Rosana Alves Ribas Moragas** (**IGEO/UFJ**), membro titular externo. Durante a arguição, os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Evandro César Clemente** (**IGEO/PPGGEO-UFJ**), Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **19/03/2025** (**dezenove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco**).

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Educação Ambiental Socioterritorial e Ensino de Geografia: O Caso das Escolas do Campo da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste - MT

Documento assinado eletronicamente por **EVANDRO CESAR CLEMENTE**, **Orientador**, em 19/03/2025, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **ONELIA CARMEM ROSSETTO**, **Usuário Externo**, em 19/03/2025, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **ROSANA ALVES RIBAS MORAGAS**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/04/2025, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Sandro Cristiano de Melo**, **Usuário Externo**, em 05/05/2025, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **EDEVALDO registrado(a) civilmente como EDEVALDO APARECIDO SOUZA**, **Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufj.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0394479** e o código CRC **2C53F7E7**.

Referência: Processo nº 23854.001347/2025-91 SEI nº 0394479

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a maneira que três escolas no campo da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste (MT) abordam em suas práticas pedagógicas o cenário atual que envolve o campo mato-grossense, isto é, a característica marcante da concentração de terra (e renda) atrelada à forte presença e expansão da agricultura capitalista que avança sobre o seu território, causando a devastação de seus biomas, sobretudo o Cerrado. A análise que se realizou tanto da bibliografia quanto dos dados obtidos em pesquisa documental e de campo partiram de uma abordagem territorial, compreendendo que as relações de poder que tem se estabelecido no campo, por meio das lutas de classe, tem desenhado nessa região uma territorialidade cada vez mais submissa à hegemonia do capital, ao passo em que indígenas, camponeses, ribeirinhos e outros sujeitos do campo encontram muitos desafios para conseguirem se manter e reproduzir o seu modo de viver nesta região, enquanto se expande a agricultura capitalista, por meio do agronegócio, e seu *modus operandi* nefasto tanto à natureza quanto à sociedade. As escolas no campo, inseridas nesse contexto, têm como desafio, portanto, problematizá-lo e discuti-lo, incluindo em seu fazer pedagógico e em seu projeto político-educacional institucional ações que visem fortalecer a compreensão de seus estudantes a respeito desse cenário local, relacionando-o ao cenário regional, nacional e global, a fim de que seja possível a eles uma formação crítica e cidadã, que não se aliena da própria realidade. Nesse sentido, aponta-se para uma Educação Ambiental Crítica que parta de uma perspectiva socioterritorial, permeada por práticas pedagógicas que considerem a prática social dos estudantes como ponto de partida, numa perspectiva socioconstrutivista, aliando em sua abordagem não apenas os aspectos voltados à conservação ambiental, mas também a importância da reforma agrária com vistas à justiça social na região de Primavera do Leste (MT) no intuito de se contrapor ao atual cenário.

Palavras-chave: Território. Educação do campo. Questão agrária. Educação ambiental. Cerrado.

ABSTRACT

This research sought to understand the way that three schools in the countryside of the Regional Directorate of Education of Primavera do Leste (MT) approach in their pedagogical practices the current scenario that involves the Mato Grosso countryside, that is, the striking characteristic of land concentration (and income) linked to the strong presence and expansion of capitalist agriculture that advances over its territory, causing the devastation of its biomes, especially the Cerrado. The analysis carried out both on the bibliography and on the data obtained in documentary and field research started from a territorial approach, understanding that the power relations that have been established in the countryside, through class struggles, have created a territoriality in this region increasingly submissive to the hegemony of capital, while indigenous people, peasants, riverside dwellers and other rural subjects face many challenges in being able to maintain and reproduce their way of living in this region while capitalist agriculture is expanding, through agribusiness, and its modus operandi is harmful to both nature and society. Schools in the countryside, which are inserted in this context, therefore have the challenge of problematizing and discussing it, including in their pedagogical practice and in their institutional political-educational project actions that aim to strengthen their students' understanding of this local scenario, relating it to the regional, national and global scenario, so that critical and civic education is possible for them, which is not alienated from reality itself. In this sense, we aim for a Critical Environmental Education that starts from a socio-territorial perspective combining in its approach not only aspects focused on environmental conservation, but also the importance of agrarian reform with a view to social justice in the region of Primavera do Leste (MT) in order to counter the current scenario.

Keywords: Territory. Countryside Education. Agrarian Issue. Environmental Education. Cerrado.

Dedico este trabalho à Alana e ao Noah, meus amores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de realizar mais um sonho ao concluir esta etapa da minha formação acadêmica e humana. Pela força, o renovo, a fé e a saúde. Pela paz que excede todo o entendimento. Pelo seu amor leal, sua fidelidade e misericórdia sem fim. Pela sua presença que me preencheu e capacitou para chegar até aqui.

Ao PPGGeo e à UFJ que me permitiram percorrer essa trilha e me abriram a porta para fazer parte de seu grupo de alunos e pesquisadores.

Ao Prof. Dr. Evandro César Clemente, pela orientação e por não desistir até quando eu mesmo queria desistir.

À Alana, minha linda esposa, que me apoiou todos os dias e encorajou-me, abrindo mão de muitos momentos e muitas coisas para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e à tese. Por todo amor, companheirismo, compreensão, lealdade, cumplicidade e amizade.

Ao Noah, meu filho, que desde seu nascimento divide o papai com essa tese, muitas vezes tendo se sentado ao meu colo e me chamado para brincar enquanto eu precisava permanecer em frente ao computador. Por ter me feito descobrir o mais puro amor.

Aos meus pais, Cícera e Umberto, por todo apoio, encorajamento, orações e amor incondicional.

Aos meus irmãos Danny, Thays e Francisco e ao meu cunhado Geovani, por todo apoio, amor e companheirismo.

A minha avó, Laurinda, por seu amor, suas orações e sua capacidade de me encorajar e inspirar.

Aos meus professores, todos eles, desde a alfabetização até o doutorado. Sem vocês o meu mundo não seria possível.

Aos estudantes, professores, comunidade escolar e gestores das três unidades escolares que aceitaram fazer parte desta pesquisa, tirando uma fração de seu precioso tempo para atenderem e responderem aos meus questionamentos. Vocês são a principal parte desta pesquisa.

Aos professores Onélia Carmem Rossetto, Tatiane Rodrigues de Souza, Sandro Cristiano de Melo, Edevaldo Aparecido de Souza e Rosana Alves Ribas Moragas que nos prestigiaram como componentes da banca de avaliação, desde o exame de qualificação, fazendo suas preciosas contribuições, dedicando seu tempo para ajudar a pensar esta tese.

A dois geógrafos que iluminaram meus caminhos por essa aventura da Educação do Campo e da geografia agrária: Euzemar e Marco Aurélio. Pelos livros emprestados e presenteados, pelas conversas que foram verdadeiras orientações, pela empolgação de vocês com a geografia que me contagiou, pela amizade desinteressada.

Enfim, a todos, que de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Gratidão!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do Delineamento da Tese 29
Figura 2 – Brasil: preço médio do hectare de terras por estado 54
Figura 3 – Fitofisionomias do Cerrado 65
Figura 4 – Top 10 Municípios com maior expansão da soja 73
Figura 5 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Sala de Aula multisseriada de 8º e 9º anos 80
Figura 6 – Estudantes de Ensino Médio da Sala Anexa da EE Osvaldo Cândido Pereira na EMC Lúcio Catarino Valverde, juntamente com a professora, o pesquisador e a equipe gestora– Paranatinga (MT) 82
Figura 7 – EMC Lúcio Catarino Valverde - Prédio 80
Figura 8 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Estrutura 80
Figura 9 – Distrito de Paraíso do Leste: núcleo urbano 94
Figura 10 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: fachada 94
Figura 11 – Escola Estadual Campo Vila União 104
Figura 12 – Escola Estadual Campo Vila União: pátio interno 104
Figura 13 – Escola Estadual Campo Vila União: sala de aula com divisória ao fundo 105
Figura 14 – Escola Estadual Campo Vila União: sala de aula com divisória ao fundo 105
Figura 15 – Perguntas relacionadas à localização e características físicas dos biomas mato-grossenses 178
Figura 16 – Pergunta relacionada às atividades agrícolas e degradação ambiental 183
Figura 17 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Respostas dos estudantes a espeito da possibilidade de desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante 186
Figura 18 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: Respostas dos estudantes a espeito da possibilidade de desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante 186
Figura 19 – EE Campo Vila União: Respostas dos estudantes a espeito da possibilidade de desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante 187
Figura 20 – Pergunta relacionada à agricultura familiar e produção de alimentos 188

Figura 21 – Pergunta relacionada aos movimentos socioterritoriais e luta pela terra 191
Figura 22 – EMC Lúcio Catarino Valverde: opinião dos estudantes a respeito da ocupação de terras improdutivas pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra 196
Figura 23 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: opinião dos estudantes a respeito da ocupação de terras improdutivas pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra 197
Figura 24 – EE Campo Vila União: opinião dos estudantes a respeito da ocupação de terras improdutivas pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra 197
Figura 25 – Docentes: como adequam suas aulas à realidade do campo 209
Figura 26 – Disciplinas que devem trabalhar com os estudantes a temática ambiental e a preservação do bioma Cerrado 213
Figura 27 – Forma como os docentes trabalham em suas aulas a temática ambiental – Parte I 215
Figura 28 – Forma como os docentes trabalham em suas aulas a temática ambiental – Parte II 215
Figura 29 – Educação Ambiental Socioterritorial: complexo epistemológico e teórico-metodológico 226
Figura 30 – Pilares teórico-didáticos para a Educação Ambiental sob uma perspectiva socioterritorial 261

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – DRE-PVL: PIB por setor econômico dos municípios (R$x1.000) 42
Gráfico 2 – DRE PVL: área (hectares) plantada com todos os cultivos (1993 – 2023) 74
Gráfico 3 – DRE PVL: efetivo de rebanho bovino (cabeças) entre 1974 e 2023 75
Gráfico 4 - Tempo de residência dos estudantes na atual moradia 88
Gráfico 5 – Bens de consumo disponíveis nas residências dos estudantes 89
Gráfico 6 – Renda familiar dos estudantes 90
Gráfico 7 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: origem dos estudantes 97
Gráfico 8 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: tempo de moradia dos estudantes na mesma residência 97
Gráfico 9 - Residência dos estudantes: infraestrutura e bens de consumo disponíveis 98

Gráfico 10 – Quantidade de membros por família 99
Gráfico 11 – Tempo de residência dos estudantes na mesma moradia 108
Gráfico 12 – Acesso dos estudantes e suas famílias a infraestrutura e bens de consumo básicos 109
Gráfico 13 – EE Campo Vila União: renda familiar dos estudantes 110
Gráfico 14 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: moradia dos estudantes 170
Gráfico 15 – EE Campo Vila União: moradia dos estudantes 171
Gráfico 16 – EMC Lúcio Catarino Valverde: atividades econômicas desenvolvidas na residência dos estudantes 174
Gráfico 17 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: atividades econômicas desenvolvidas na residência dos estudantes 175
Gráfico 18 – EE Campo Vila União: respostas dos estudantes sobre as atividades econômicas desenvolvidas em seu local de residência 176
Gráfico 19 – EMC Lúcio Catarino Valverde: identificação do bioma Cerrado pelos estudantes 179
Gráfico 20 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: identificação do bioma Cerrado pelos estudantes 179
Gráfico 21 – EE Campo Vila União: identificação do bioma Cerrado pelos estudantes 179
Gráfico 22 - EMC Lúcio Catarino Valverde: Reconhecimento das características paisagísticas dos biomas mato-grossenses 180
Gráfico 23 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: Reconhecimento das características paisagísticas dos biomas mato-grossenses 181
Gráfico 24 – EE Campo Vila União: Reconhecimento das características paisagísticas dos biomas mato-grossenses 181
Gráfico 25 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Opinião dos estudantes a respeito da degradação do meio ambiente pelas atividades agrícolas 184
Gráfico 26 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: Opinião dos estudantes a respeito da degradação do meio ambiente pelas atividades agrícolas 184
Gráfico 27 – EE Campo Vila União: Opinião dos estudantes a respeito da degradação do meio ambiente pelas atividades agrícolas 184
Gráfico 28 – EMC Lúcio Catarino Valverde: conhecimento dos estudantes da 2º série EM sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil 189
Gráfico 29 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: conhecimento dos estudantes da 2º série EM sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil 189

Gráfico 30 – EE Campo Vila União: conhecimento dos estudantes da 2º série EM sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil 189
Gráfico 31 – EMC Lúcio Catarino Valverde: respostas dos estudantes sobre a participação de suas famílias em movimentos socioterritoriais 192
Gráfico 32 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: respostas dos estudantes sobre a participação de suas famílias em movimentos socioterritoriais 192
Gráfico 33 – EE Campo Vila União: respostas dos estudantes sobre a participação de suas famílias em movimentos socioterritoriais 193
Gráfico 34 – EE Lúcio Catarino Valverde: opinião dos estudantes sobre a divisão de terras no Brasil ser ou não justa 194
Gráfico 35 - EE Argemiro Rodrigues Pimentel: opinião dos estudantes sobre a divisão de terras no Brasil ser ou não justa 195
Gráfico 36 – EE Campo Vila União: opinião dos estudantes sobre a divisão de terras no Brasil ser ou não justa 195
Gráfico 37 – Professores participantes da pesquisa: escolas onde lecionam 201
Gráfico 38 – Professores participantes da pesquisa: tempo de magistério 202
Gráfico 39 – Componentes curriculares que lecionam os Professores participantes da pesquisa 202
Gráfico 40 – Professores: local de residência 204
Gráfico 41 – Metodologias utilizadas mais frequentemente pelos docentes 210
Gráfico 42 – Nível de importância de se trabalhar com os estudantes a relação com o lugar em que vivem e com o meio ambiente 212
Gráfico 43 – Docentes: nível de importância de se trabalhar a relação entre o modelo agrícola do agronegócio e o meio ambiente 218
Gráfico 44 – A questão agrária deve ser debatida no contexto da escola do/no campo? 219
Gráfico 45 – Frequência das discussões acerca da questão agrária nas aulas 220

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste 28
Mapa 2 – DRE-PVL: escolas do/no campo (estaduais, municipais e filantrópicas) 45
Mapa 3 – DRE-PVL: Escolas Indígenas Estaduais do Polo 46
Mapa 4 – DRE-Primavera do Leste: Biomas 63
Mapa 5 – DRE-Primavera do Leste: uso e ocupação do solo (1985-2021) 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos Legais da Educação do Campo no Brasil e em Mato Grosso....127
Quadro 2 – BNCC: habilidades do componente curricular de Geografia que abordam as temáticas da questão agrária, impactos ambientais no campo, conservação do Cerrado e relação campo-cidade no Ensino Fundamental 158
Quadro 3 – BNCC: habilidades do componente curricular de Geografia que abordam as temáticas da questão agrária, impactos ambientais no campo e relação campo-cidade no Ensino Médio 160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – DRE-PVL: Dados gerais dos municípios 41
Tabela 2 – DRE-PVL, MT e Brasil: média salarial e população ocupada (2022) 43
Tabela 3 – DRE Primavera do Leste: estrutura fundiária (2017) 55
Tabela 4 – Agricultura familiar e agricultura não familiar: área e número de estabelecimentos (2017) 56
Tabela 5 – DRE-PVL: Número de Assentamentos Rurais (2022) 58
Tabela 6 – Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários, segundo indicadores da agricultura familiar e não familiar (2017) 59
Tabela 7 – DRE-Primavera do Leste: Terras Indígenas (2022) 60
Tabela 8 – DRE-PVL: Uso e ocupação do solo (1985-2021) 72
Tabela 9 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Estrutura física 78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APP	Área de Proteção Permanente
ARP	Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional do Desenvolvimento Social
CEFAPRO	Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CIPEC	Comitê Institucional Permanente de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COCQ	Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola
CONSED	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CVU	Escola Estadual Campo Vila União
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
DRE-PVL	Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação a Distância
EE	Escola Estadual
EEI	Escola Estadual Indígena
EMC	Escola Municipal do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GEEC	Gerência de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCV	Escola Municipal do Campo Lúcio Catarino Valverde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo

Master	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MT	Mato Grosso
OC	Organização Curricular de Mato Grosso
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PL	Partido Liberal
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SINGA	Simpósio Internacional de Geografia Agrária
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO	Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste

SUDI	Superintendência de Diversidades
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terras Indígenas
TU	Tempo Universidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJ	Universidade Federal de Jataí
Ultab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona do Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **21**

INTRODUÇÃO **23**

1 CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE (MT) **38**

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIOECONÔMICA E DOS ASPECTOS EDUCACIONAIS NA REGIÃO DA DRE-PVL 38

1.1.1 Aspectos socioeconômicos dos municípios da jurisdição da DRE Primavera do Leste 41

1.1.2 Diversidade no contexto agrário e aspectos educacionais do polo de Primavera do Leste 44

1.2 QUESTÃO AGRÁRIA EM MATO GROSSO E NA REGIÃO DA DRE-PVL 47

1.2.1 Análise da estrutura fundiária nos municípios da DRE Primavera do Leste.....55

1.3 OS IMPACTOS AMBIENTAIS NO CERRADO NA REGIÃO DA DRE-PLV 63

2 CONTEXTO HISTÓRICO, TERRITORIAL E SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS NO CAMPO DA DRE-PVL **76**

2.1 ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO LÚCIO CATARINO VALVERDE 76

2.1.1 Aspectos Socioeconômicos 82

2.2 ESCOLA ESTADUAL ARGEMIRO RODRIGUES PIMENTEL 91

2.2.1 Aspectos Socioeconômicos 95

2.3 ESCOLA ESTADUAL CAMPO VILA UNIÃO 101

2.3.1 Aspectos Socioeconômicos 106

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA **113**

3.1 OS POVOS DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL 113

3.1.1 Uma escola para os sem-terra: o papel dos movimentos socioterritoriais no nascedouro da educação do campo 116

3.2 TERRITÓRIO, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO 132

3.2.1 O conceito de território na ciência geográfica 132

3.3 O campo brasileiro a partir da análise territorial 137

3.3.1 Território imaterial e educação do campo 146

3.4 A QUESTÃO AGRÁRIA, CERRADO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA A PARTIR DA BNCC 149

3.4.1 O currículo da educação básica a serviço do neoliberalismo 149

3.4.2 É possível compreender as relações socioeconômicas e ambientais no campo mato-grossense a partir das habilidades e competências da BNCC? 156

4 O ASPECTO RESTRITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA DRE-PRIMAVERA DO LESTE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS DAS ATIVIDADES AGRÍCOLAS NO CERRADO E A QUESTÃO AGRÁRIA 167

4.1 A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES E DAS ESCOLA 168

4.2 OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES AGRÍCOLAS SOBRE O BIOMA CERRADO E A QUESTÃO AGRÁRIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS E.M.C. LÚCIO CATARINO VALVERDE, EE ARGEMIRO RODRIGUES PIMENTEL E EE CAMPO VILA UNIÃO 177

4.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUESTÃO AGRÁRIA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....200

4.3.1 Aspectos gerais da educação do campo sob a ótica dos professores 201

4.3.2 Educação Ambiental para a conservação do Cerrado e questão agrária sob a ótica dos professores 212

4.4 Considerações sobre os dados apresentados 221

5 POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOTERRITORIAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO 225

5.1 CARÁTER CRÍTICO NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MACROTENDÊNCIAS 227

5.2 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA DRE DE PRIMAVERA DO LESTE: UMA PERSPECTIVA TERRITORIAL E O DESAFIO CONTEMPORÂNEO FRENTE AO ANTIECOLOGISMO 236

5.3 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO E DA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA 245

5.3.1 Contribuições do socioconstrutivismo para o ensino de Geografia objetivando a Educação Ambiental nas escolas do/no campo 252

CONSIDERAÇÕES FINAIS 266

REFERÊNCIAS: 276

APÊNDICES 285

APRESENTAÇÃO

Contarei essa história em primeira pessoa.

O caminho que percorri para chegar até a temática da Educação do Campo na pesquisa de doutorado não foi fruto de uma escolha prévia como continuidade dos estudos que eu já vinha fazendo na graduação e no mestrado, pelo contrário, foi uma mudança de rota que me tirou completamente da zona de conforto e um desafio que eu aceitei com muitas expectativas positivas, pois já tinha decidido que queria estudar algo diferente daquilo que eu já estava tão familiarizado.

Durante a graduação e o mestrado eu vinha pesquisando e escrevendo a respeito da gestão de resíduos sólidos urbanos a partir de uma análise socioambiental, mas os caminhos da educação e minha atuação profissional como professor de Geografia me fizeram querer trilhar pelos caminhos da pesquisa no ensino de Geografia, no entanto, a princípio isso não envolvia a Educação do Campo.

Quando fui colocado diante da proposta de estudar a Educação do Campo tive receio, pois eu não tinha qualquer proximidade com o campo, nunca estudei, tampouco lecionei em uma escola que não fosse urbana. No entanto, o contato que eu estava tendo recentemente com escolas no campo, por meio das atribuições do cargo de diretor escolar de uma unidade com várias salas anexas no campo, me fez querer ir adiante.

O contexto logo mudou, pois já no primeiro semestre do doutorado iniciou-se a pandemia do Coronavírus, o isolamento social e a impossibilidade de ir a campo se tornaram o primeiro grande desafio para a pesquisa e a minha aproximação física dessas escolas no campo.

Durante os primeiros dois anos da pesquisa eu residia em Paranatinga (MT), onde fiquei por quatro anos ao todo, por ocasião de assumir o concurso público para ocupar a cadeira de professor de Geografia na Escola Estadual (EE) Osvaldo Cândido Pereira, da qual também exerci os cargos de coordenador pedagógico e diretor escolar.

Estando na gestão da EE Osvaldo Cândido Pereira, fui oportunizado em conhecer um pouco mais da Educação do Campo a qual possui extensões por

meio de salas anexas com oferta de Ensino Médio em quatro comunidades do campo, a saber: o Projeto de Assentamento Colorado, no prédio da Escola Municipal do Campo (EMC) Lúcio Catarino Valverde, o Projeto de Assentamento Pontal do Piranha, no prédio da Escola Municipal do Campo Valter Ribeiro de Souza, o Distrito de Salto da Alegria, no prédio da EMC Euzébio de Queiroz e, por fim, no Distrito de Santiago do Norte, no prédio da EMC Alcides Visoni.

As visitas que fiz a essas comunidades para realizar acompanhamento e orientações pedagógicas, levar merenda, uniformes, materiais escolares, enfim, fazer todo o trabalho de gestão escolar, me proporcionaram muitos diálogos e observações nos quais aprendi muito e também me incomodei com vários questionamentos, pois eu não havia tido contato com a educação do/no campo antes disso.

Posteriormente, me mudei para Primavera do Leste (MT), sede do polo, onde trabalhei na Diretoria Regional de Educação, que me oportunizou realizar visitas e conhecer todos os municípios da jurisdição e estar em muitas oportunidades nas escolas do/no campo, podendo perceber a realidade dessas escolas e a importância delas para os povos que ali vivem.

Nesta experiência, e mediado pelas leituras que eu vinha fazendo, desenvolvi um olhar mais atento para as escolas situadas no campo e para a realidade que, empiricamente, pude perceber, de tantos desafios que enfrentam e da importância da educação para a juventude do campo, na formação de jovens e adultos que conseguem compreender a realidade na qual estão inseridos e o seu lugar social, diante das lutas pela conquista e permanência na terra.

Desse processo de observação empírica e leituras já iniciadas a respeito da gênese do movimento denominado de Educação do Campo e todo o arcabouço teórico e ideológico que o respaldaram, foram surgindo questionamentos que passaram a delinear a ideia inicial que deu origem a esta tese, que passarei a apresentar.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental, no contexto das escolas do/no campo localizadas no Cerrado mato-grossense, deve auxiliar os estudantes a compreenderem não apenas os impactos deletérios da agricultura capitalista sobre este bioma, mas também de instigá-los a estabelecerem relações entre os problemas ambientais e os problemas de ordem social e econômica, que estão na raiz dos primeiros, de tal forma que a problemática ambiental imediatamente visível aos estudantes em seu contexto local-regional permita a compreensão dos fenômenos em escala global que desencadeiam tais problemas.

A Educação Ambiental sob uma perspectiva socioterritorial é aquela que considera as influências do modo de produção vigente sobre a exploração da natureza, observando a maneira como a natureza está em disputa por diversos agentes, imprimindo sobre esse contexto as territorialidades, por meio das relações de poder que se estabelecem. Esta abordagem leva em consideração não apenas as consequências dos impactos ambientais causados pela exploração da natureza, mas também as raízes do processo que causa esse fenômeno.

Compreende-se que uma “Educação Ambiental restrita” é aquela que se limita apenas aos aspectos naturais de maneira isolada para propor ações que se restrinjam somente aos aspectos técnicos para intervenção na natureza visando sua conservação, sem levar em consideração as relações assimétricas de poder que se estabelecem entre distintos sujeitos e classes sociais, bem como no aspecto geopolítico entre diferentes países no âmbito do capitalismo.

Denomina-se a “Educação Ambiental sob uma perspectiva socioterritorial” a partir da compreensão de que no contexto das escolas do/no campo, mas não somente neste, é necessário buscar um aprofundamento maior nas questões que envolvem os impactos ambientais, por meio de uma abordagem crítica, compreendendo que os problemas ambientais são desencadeados pelas formas de apropriação e exploração da natureza e seus recursos por uma determinada classe social que detém a posse da terra e dela se utiliza para reproduzir o capital.

A concentração da terra em poucas mãos, isto é, grandes grupos empresariais do agronegócio que pertencem à poucas famílias e empresas, detém não apenas a terra, mas os recursos naturais que nela estão, enquanto, por outro lado, há uma enorme parcela da sociedade que não possui terra e nem acesso aos seus recursos naturais e, é essa característica que confere o aspecto territorial e social aos problemas de ordem ambiental que envolvem o campo, ou seja, de modo geral, há uma indissociabilidade entre a degradação ambiental e a questões de ordem social e econômica que envolvem o modo de produção capitalista e a sociedade de classes.

O atual cenário do campo brasileiro é fruto de um processo histórico, cuja principal característica é a sua sujeição aos interesses hegemônicos do grande capital. Ao longo da história da formação territorial brasileira, o campo sempre teve papel fundamental para o país, tendo sido o palco de todos os ciclos econômicos que deram origem e mantiveram o caráter agroexportador do Brasil até o presente momento.

Com o duplo fenômeno da industrialização e da urbanização brasileira, que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, acompanhado por políticas públicas de ocupação da região central do país e do advento da Revolução Verde, o Cerrado brasileiro foi incorporado à fronteira agrícola e se tornou importante para o desenvolvimento da agricultura tecnificada e altamente mecanizada, focada na produção de *commodities* com vistas à exportação.

Esse processo foi caracterizado no estado de Mato Grosso pela concentração de terras nas mãos de poucas famílias e grupos econômicos, segundo os interesses das oligarquias regionais e pela repulsão dos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses do território, conferindo a este estado a atual estrutura fundiária altamente desigual e injusta, marcada por fraudulentos processos de apropriação das terras públicas.

Tem-se, portanto, atualmente em Mato Grosso, a produção agropecuária que se destaca no cenário nacional com produtos pouco diversificados e focados no mercado externo, como o milho, algodão, carnes e, principalmente, a soja, de forma que cada vez mais se expande a área plantada e adentra-se pelos biomas mato-grossenses, substituindo sua cobertura original por monocultivos.

Há, desse modo, duas principais características que destacam no campo mato-grossense nesse cenário de expansão do agronegócio, frutos desse processo: 1) a concentração de terra e renda e 2) a perda da biodiversidade, sobretudo do Cerrado, pela substituição de sua cobertura vegetal original por monocultivos.

Há, com efeito, várias maneiras de conceber o campo mato-grossense, no entanto, sob um viés territorial, a principal característica que se sobressai é a submissão da terra e dos recursos naturais à hegemonia do Capital, que pode ser observada pelo seu controle e posse por um pequeno número de famílias e empresas que desenvolvem nela a agropecuária com vistas ao mercado externo.

Entretanto, o campo é heterogêneo e, embora seja dominado e controlado pelo Capital, ele permite, por meio da contradição, que é característica a este próprio modo de produção, a coexistência de outros sistemas não capitalistas como o campesinato, ou como os povos da floresta e das águas, que vivem em uma lógica própria e (re)existem nos seus territórios (Pelá e Mendonça, 2010).

Destarte, os recursos naturais do Cerrado encontram-se em disputa por agentes que representam o Capital (entre si), como empresas multinacionais focadas nas transações de commodities, empresários regionais e nacionais do ramo de grãos e carnes e do ramo sucroalcooleiro, empreendimentos hidrelétricos, proprietários de médio porte do setor agropecuário, dentre outros e, por outro lado, camponeses, indígenas e outros povos das águas e das florestas que também dependem dos recursos naturais do Cerrado para viverem e reproduzirem seu modo de vida.

A hegemonia do Capital sobre o território significa, dessa forma, a subordinação dos seus recursos naturais aos propósitos deste modo de produção, que expropria e explora tanto o homem quanto a natureza. Sendo assim, é importante que, ao pensar nas questões ambientais que envolvem o bioma Cerrado, o faça sob uma perspectiva territorial, isto é, compreendendo que o Cerrado juntamente com todos os seus recursos naturais estão em disputa por diferentes agentes que imprimem sobre ele as relações de poder, sendo esses agentes tanto internos quanto externos ao próprio Cerrado (Castilho e Chaveiro, 2010).

Diante disso, questiona-se sobre o papel da Educação Ambiental e, sobretudo, da Geografia escolar na formação crítica e emancipatória dos estudantes das escolas do/no campo na região sob jurisdição da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste (DRE-PVL).

Na atual configuração da educação básica brasileira, a Educação Ambiental não é um componente curricular, todavia o meio ambiente é um tema transversal apontado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e mantidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, deve ser trabalhado nas escolas do país de maneira transversal e interdisciplinar, permeando todos os componentes curriculares.

No entanto, considera-se que a Geografia escolar enquanto componente curricular, tendo em vista sua base epistemológica e metodológica, tem importante e indispensável contribuição a esta temática, pois ela permite ao estudante desenvolver uma compreensão sistêmica e crítica das questões ambientais, conferindo a elas a perspectiva territorial.

Tem-se como proposta central desta pesquisa analisar a abordagem pedagógica das escolas do/no campo sob jurisdição da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste (MT) em relação à Educação Ambiental no que tange a conservação do Cerrado, sob um prisma socioterritorial. Para tanto, considera que os fenômenos da questão agrária e dos impactos ambientais da agricultura capitalista no bioma não devem ser analisados de maneira isolada um do outro, pois estão intrinsecamente relacionados, haja vista que a formação territorial do campo mato-grossense, com base no latifúndio, é o que impulsiona a agricultura nos moldes atuais, caracterizada por monocultivos que se estendem por grandes áreas com intensa utilização de máquinas e insumos agrícolas. Rossetto *et.al*. corroboram com isso, afirmando que:

> No Brasil, a Questão Agrária está associada diretamente a questão ambiental pois, o agronegócio avança como indutor da lógica capitalista que se apropria e transforma a natureza, a cultura e a sociedade dos povos indígenas e comunidades tradicionais (Rossetto *et. al*., 2022, p. 2).

Dessa forma, discutir apenas a questão agrária sem apontar para o problema ambiental resultante dessa concentração em poucas mãos, não

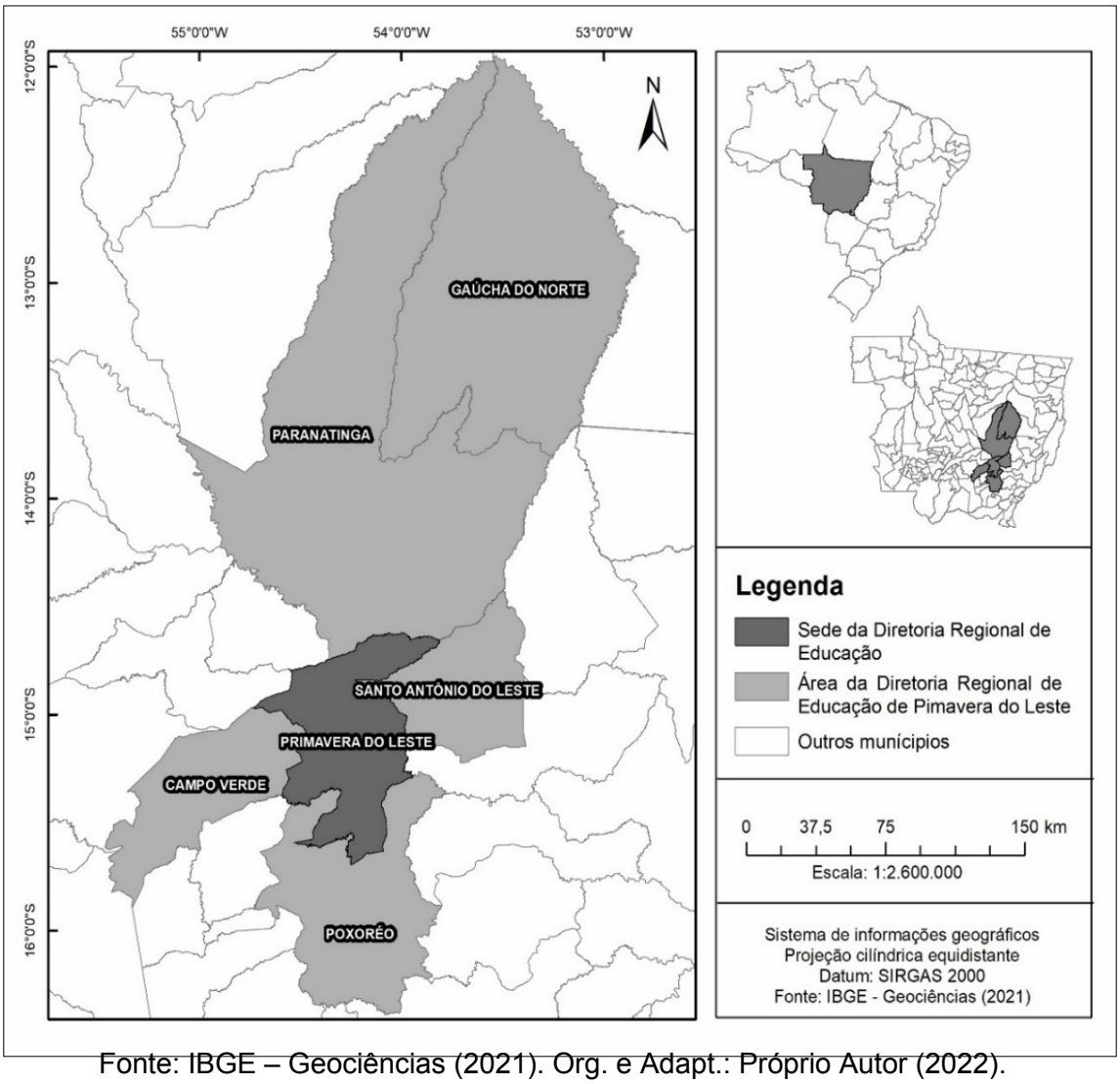
apenas da terra, mas também dos recursos naturais que nela estão, torna a análise limitada, pois separa a causa do efeito.

Por outro lado, pensar apenas nos impactos ambientais da agricultura capitalista sobre o Cerrado sem compreender o aspecto territorial que possibilita esse modelo de produção, redunda num ecologismo restrito, que não leva em consideração os aspectos sociais, as relações de poder e os diferentes níveis de apropriação do território e de seus recursos naturais pelos diferentes sujeitos e as classes sociais às quais pertencem.

Por este motivo a escolha foi fazer a análise dos impactos deletérios da agricultura capitalista no Cerrado a partir de uma perspectiva socioterritorial, não separando o processo do resultado e nem a causa do efeito, pois compreende-se que esses dois fenômenos formam a síntese que permite entender o cenário do campo na região de Primavera do Leste (MT).

O recorte da pesquisa trata-se de uma região fortemente capturada pela lógica do agronegócio, que foi introduzida na fronteira agrícola do estado do Mato Grosso a partir da década de 1970. Os municípios envolvidos na área desta pesquisa têm se caracterizado pela forte presença da atividade agroindustrial, sendo eles: Campo Verde, Gaúcha do Norte, Paranatinga, Poxoréu, Primavera do Leste e Santo Antônio do Leste, conforme o Mapa 1, sendo uma região do estado de Mato Grosso, que como um todo, tem vivido a territorialização das empresas ligadas ao agronegócio, deixando para trás os rastros da desigualdade social, concentração de terra e renda e impactos deletérios em seus recursos naturais.

Mapa 1 – Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste



Fonte: IBGE – Geociências (2021). Org. e Adapt.: Próprio Autor (2022).

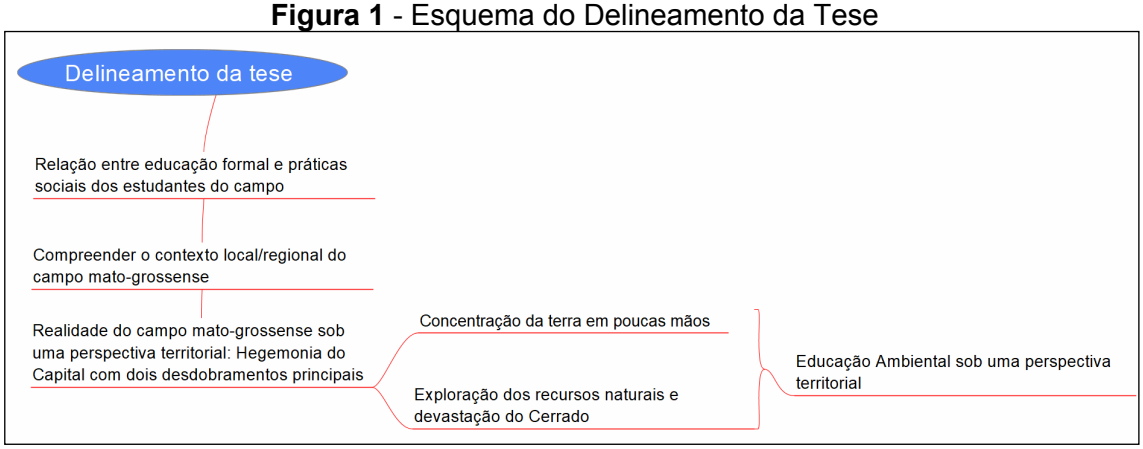
A problemática que faz pensar e buscar compreender a realidade da educação do/no campo nesta região e que moveu durante todo o processo desta pesquisa, em suma, foi a seguinte: em uma região de Cerrado, cujo cenário atual é caracterizado pela alta concentração fundiária e o forte processo de devastação desse bioma pela agropecuária, qual é o papel das escolas do/no campo na formação crítica-cidadã dos estudantes com vistas à conservação ambiental e à justiça social?

Essa questão está relacionada a alguns aspectos, dentre eles, se essas escolas dialogam com a realidade do campo, isto é, se a prática pedagógica vai ao encontro da prática social dos sujeitos, ou se elas são meras reproduções do modelo urbano, se o currículo atende às demandas dessas comunidades, se há uma formação inicial e continuada para os docentes, se as

metodologias de ensino e aprendizagem dão conta de interagir com esses estudantes e se ela se propõe a instrumentalizar os seus alunos para um olhar crítico da realidade da qual fazem parte.

Na figura 1, há um esquema do delineamento dos pensamentos e questionamentos que resultaram na construção da tese, de uma proposta de compreender o contexto do campo mato-grossense para relaciona-lo com os objetos de conhecimento propostos no currículo formal, com ênfase na Geografia, apontando para a Educação Ambiental Crítica sob uma perspectiva territorial como síntese de uma proposta para a prática pedagógica dessas escolas diante do contexto local/regional.

Figura 1 - Esquema do Delineamento da Tese



Fonte: Próprio Autor (2024)

Para isto, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender se as escolas do/no campo da Diretoria Regional de Primavera do Leste (MT) têm promovido, por meio de suas práticas pedagógicas, a educação ambiental sob uma perspectiva territorial, possibilitando aos seus estudantes a percepção crítica dos impactos deletérios da agricultura capitalista sobre o Cerrado mato-grossense. Esse objetivo se desdobrou em outros cinco objetivos específicos, a saber:

a) Discutir a trajetória da formação e o conceito da Educação do Campo diante das lutas dos movimentos socioterritoriais na resistência ao processo hegemônico de concentração de terra e renda no Brasil, bem como a luta desses sujeitos pelo direito à educação;
b) Compreender o contexto local/regional do campo nos municípios da jurisdição da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste

(MT), discutindo e apresentando dados sobre sua formação territorial, estrutura fundiária, a questão agrária e os impactos deletérios da agricultura capitalista sobre o Cerrado na região;

c) Compreender a trajetória histórica do surgimento e o conceito da Educação Ambiental e suas macrotendências, discutindo-a do ponto de vista do território enquanto categoria de análise geográfica;
d) Conhecer a realidade socioeconômica dos sujeitos que trabalham e estudam nas escolas pesquisadas, bem como da comunidade em que estão inseridos e a história dessas comunidades para traçar um perfil de cada escola e compreender o contexto local no qual está inserida;
e) Identificar e discutir com base num diagnóstico do conhecimento dos estudantes a respeito da questão agrária e da relação da agricultura capitalista com a devastação do Cerrado, a maneira que as escolas pesquisadas abordam a Educação Ambiental a partir da ação pedagógica de seus professores, e quais são as necessidades e potencialidades de ampliação desses conhecimentos.

Na primeira seção deste trabalho, denominada “CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE” fez-se a análise da área de recorte da pesquisa, tendo como foco suas características socioeconômicas, territoriais, ambientais e educacionais. Deste modo, há a discussão sobre o cenário do campo mato-grossense diante da sua inserção na fronteira agrícola, observando duas características que lhe são comuns: a alta concentração de terra (e renda) e os impactos da agricultura capitalista sobre a natureza, com ênfase no Cerrado que é o bioma presente na maior parte do território na área do recorte.

Na segunda seção, denominada “CONTEXTO HISTÓRICO, TERRITORIAL E SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS NO CAMPO DA DRE-PVL”, apresenta-se o contexto socioeconômico das escolas que escolhidas para desenvolver a pesquisa e das comunidades onde estão inseridas, a saber: Escola Municipal do Campo Lúcio Catarino Valverde, no PA Colorado, município de Paranatinga; Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel, no Distrito de Aparecida do Leste, município de Poxoréu; e a Escola Estadual Campo Vila União, localizada no município de Primavera do Leste (MT).

Nesta seção foi possível diagnosticar a realidade social em que vivem os estudantes e a comunidade escolar de cada uma das três unidades, apresentando que não há um perfil homogêneo entre as três escolas, pelo contrário, cada uma delas está inserida em uma realidade diferente, apontando para a heterogeneidade do campo mato-grossense e das escolas nele presentes.

Na terceira seção, denominada “A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA” há uma retomada histórica do nascedouro da Educação do Campo dentro dos movimentos socioterritorias a partir da década de 1990, resultando na construção de um projeto de educação próprio, característico do povo do campo e de sua vivência cotidiana na luta pela terra, não apenas como lugar de produção, mas de vida.

Discute-se ainda o conceito de território que é a categoria de análise geográfica primordial deste trabalho e o lugar da questão agrária, dos impactos ambientais oriundos da agricultura capitalista e do Cerrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na seção 4, intitulada “4 O ASPECTO RESTRITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA DRE-PRIMAVERA DO LESTE: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES”, argumenta-se sobre a relação entre a Educação do Campo, a preservação do Cerrado e a questão agrária na Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste a partir de um diagnóstico realizado com base nas respostas dos estudantes aos questionários que aplicados a eles.

A partir dessas respostas identificou-se a percepção desses estudantes sobre os dois temas em questão, compreendendo o nível de conhecimento deles a respeito desses assuntos. Bem como, há alguns pontos abordados nos questionários disponibilizados aos docentes das três escolas, a partir do qual fez-se algumas inferências sobre a prática pedagógica voltada para a Educação Ambiental nessas unidades escolares.

A partir desses dados discutiu-se a importância da abordagem desses temas nas escolas do/no campo para a formação crítica e cidadã dos estudantes, insistindo na importância de uma abordagem integrada entre os aspectos ambientais e a questão agrária dentro do ensino de Geografia, sob uma perspectiva socioterritorial.

Por fim, na quinta seção, denominada “POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOTERRITORIAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO” apresenta-se uma proposta que, pode contribuir com a atuação dos professores de Geografia no âmbito da Educação Ambiental Crítica sob uma perspectiva socioterritorial, permeada por práticas pedagógicas que levam em consideração a prática social dos estudantes como ponto de partida, num viés socioconstrutivista, a partir do desenvolvimento do conceito de território por parte dos estudantes.

Por se tratar de uma região onde o capital tem atuado fortemente por meio do agronegócio, e compreendendo que a lógica capitalista no campo brasileiro deixa o rastro da desigualdade, tendo por um lado os latifúndios e por outro lado muitos camponeses, indígenas e quilombolas expulsos de seus lugares de vida, compreende-se que é imperativo refletir sobre o papel da educação própria das populações do campo, pensando sobre sua prática pedagógica, bem como sua capacidade de fortalecer esses estudantes para serem capazes de formar sua cidadania e criticidade diante do cenário que vivenciam cotidianamente.

.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o intuito de alcançar esses objetivos, esta pesquisa organizou-se metodologicamente em três etapas: pesquisa teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Optou-se por esta organização para dar consistência e coerência à pesquisa, já que desta forma alia-se o arcabouço teórico com o conhecimento empírico encontrado no campo

Como primeira etapa da pesquisa, realizou-se o levantamento bibliográfico de obras que se tornaram a base teórica para o trabalho. Fazem parte desse arcabouço teórico aqueles que trabalham com a questão da educação do/no campo, como Arroyo (2004; 2011; 2007), Caldart (2004), Andrade (2004), Antunes-Rocha (2012), Fabrini (2011), Fernandes (2000, 2004, 2005, 2008, 2012); autores que trabalham com a questão agrária, como

Chayanov (1974), Kautsky (1980), Almeida (2003), Paulino (2008), Oliveira 2003a, 2003b, 2008, 2009), Delgado (2012); autores que trabalham o conceito de território, como Raffestin (1993, 2009), Saquet (2009), dentre outros; autores que trabalham com o ensino e conceitos da ciência geográfica, como: Cavalcanti (2005, 2010, 2012), Castro (1996), Gomes (1996), Moreira (1990, 2014) Santos (1978, 1991, 1996, 2009), Santos (1988); autores que abordam as questões ambientais que envolvem a modernização do campo, como Clemente (2011), Ross (2006, 2009), , Rossetto (2022), além de outros.

Além dessas obras foram pesquisados, também, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado, que trabalharam com temas que envolvem a questão agrária, meio ambiente e a educação do/no campo no Brasil e em Mato Grosso e também a região pesquisada, a exemplo de Souza (2012, 2021) e Fioravanti (2018).

Na etapa da pesquisa documental houve a análise de arquivos do Estado sobre a educação, como a Lei 9.394/96 que se trata da LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de documentos do estado de Mato Grosso, como a Organização Curricular (OC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), orientativos da Secretaria de Estado de Educação para a Educação do Campo e também os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas parceiras deste projeto de pesquisa, para analisar a estrutura curricular e os dados presentes nesse documento sobre o diagnóstico da comunidade por eles atendida, bem como a visão, filosofia e perspectivas político-pedagógicas dessas escolas, além de outros documentos.

Também, analisaram-se dados de fonte secundária, como em *sites* do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para consultar dados sobre a estrutura fundiária dos municípios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das prefeituras dos municípios, dos arquivos da Diretoria Regional de Educação (DRE), dentre outros.

A pesquisa de campo teve papel fundamental para a coleta de dados e informações acerca da realidade. Tendo em vista o grande número de escolas do/no campo localizadas na jurisdição da DRE de Primavera do Leste, bem como a distância e difícil acesso de muitas delas, delimitou-se as escolas do grupo amostral, que foram aquelas onde ocorreram visitas periódicas para observação e entrevistas presencialmente.

A seleção para isso foi de três escolas, considerando como critérios: a) estar localizada em um dos Municípios que compõem a Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste (MT); b) estarem localizadas no campo; c) estarem inseridas em contextos sociais e territoriais distintos entre si.

Portanto, a escolha foi a Escola Municipal do Campo Lúcio Catarino Valverde, que se localiza no Assentamento Colorado, no Município de Paranatinga; a Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel, que se localiza no Distrito de Aparecida do Leste, Município de Poxoréu, numa área caracterizada por pequenas propriedades; e a Escola Estadual Campo Vila União, localizada em uma área de grandes propriedades no Munícipio de Primavera do Leste.

Ao escolher esses três perfis diferentes de escolas, com realidades locais diferentes no sentido econômico, social e territorial, a pretensão é compreender se esses contextos locais diversos teriam influência sobre a abordagem pedagógica dessas escolas a respeito das questões centrais para entender a realidade do campo mato-grossense, a saber: a submissão das terras do Cerrado e seus recursos naturais ao Capital.

Inicialmente, como hipótese que, o contexto socioeconômico-territorial local das escolas teria considerável influência sobre a sua prática pedagógica no que tange à educação ambiental sob uma perspectiva territorial, de modo que, a Escola Municipal do Campo Lúcio Catarino Valverde e a Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel apresentassem uma abordagem mais crítica e politicamente situada da realidade do campo mato-grossense, haja vista estarem dentro de um assentamento da reforma agrária e de uma área de pequenas propriedades, respectivamente, onde há, maior presença do campesinato e da agricultura familiar em detrimento da agricultura patronal.

Nesse sentido, a Escola Estadual Campo Vila União, por estar localizada em uma área de forte presença do agronegócio devesse apresentar um

discurso mais alinhado ao seu contexto e menor resistência e criticidade à hegemonia capitalista e os desdobramentos ambientais da agricultura patronal.

Para fazer a pesquisa de campo, entrevistando estudantes, professores, gestores escolares e a comunidade escolar como um todo, foi necessário submeter o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Jataí (UFJ), por meio do protocolo CAAE 66899522.4.0000.0187, o qual foi aprovado por meio do Parecer 6.004.430.

A todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no caso dos professores, estudantes e gestores e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso dos pais/responsáveis pelos estudantes participantes.

Buscando atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, o levantamento dos dados de fonte primária em campo foi feito da seguinte forma:

a) Aplicação de roteiros de entrevistas com a gestão escolar a fim de compreender a realidade acerca da infraestrutura disponível, projetos que a escola desenvolve, quadro de funcionários, organização curricular, etc.
b) Questionário, por meio de formulário eletrônico, com os professores de todos os componentes curriculares, a fim de levantar informações sobre o cotidiano da escola, seu engajamento social e relação com a comunidade onde está inserida, as práticas pedagógicas, sua visão a respeito da questão agrária, meio ambiente e da Educação do Campo;
c) Questionário com os estudantes sobre conhecimentos geográficos, em forma de atividade impressa, para identificar o nível de conhecimento destes a respeito das disputas territoriais no campo e da posse da terra como meio de reprodução de seu modo de vida, bem como dos conhecimentos relativos ao meio ambiente, com ênfase no bioma Cerrado, suas características e sua preservação ecológica;
d) Questionário socioeconômico com os estudantes para delinear um perfil da comunidade escolar.

Para os estudantes foram aplicados os questionários em forma de atividade impressa para as turmas de 4º e 8º anos do ensino fundamental e 2º série do ensino médio, de acordo com o nível de cada ano/série, de modo que

algumas perguntas se repetiram para anos/séries diferentes e outras foram feitas de forma diferente ou mesmo não foram feitas, conforme apêndices B, C e D.

Para que não houvesse nenhum tipo de desconforto por parte dos estudantes, com a presença de uma figura externa à escola, os questionários foram elaborados pelo pesquisador, mas aplicados pelos próprios professores das turmas, como uma atividade corriqueira da disciplina de geografia. Desse modo, os estudantes responderam essa atividade em sala de aula no horário da aula de Geografia.

A fim de tabular as questões com mais facilidade, os questionários dos estudantes, tanto as perguntas quanto as respostas, foram lançados no *Google Forms* posteriormente à aplicação, pois desse modo, há gráficos prontos e visualizar com facilidade os dados obtidos no campo. Para estabelecer relações com o lugar e os sujeitos, analisou-se as respostas dos estudantes separadamente por escola, para compreender a realidade de cada uma delas diante de seu contexto socioeconômico. Alguns dados coletados na aplicação de questionários socioeconômicos respondidos pelos estudantes do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 2º série do Ensino Médio que responderam em casa, juntamente com suas famílias, puderam corroborar com as discussões. O modelo desse questionário está presente no Apêndice A.

Coletou-se dados também por meio de um questionário socioeconômico impresso que os estudantes levaram para casa para responderem com auxílio de suas famílias. As turmas para responderem ao questionário foram escolhidas com base nos seguintes critérios: a) uma turma em cada etapa da educação básica, isto é, uma turma entre os anos iniciais e uma turma entre e anos finais do Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio; b) não serem turmas de finalização de etapa, pois estas vem passando por constantes avaliações, sejam internas, em decorrência do Sistema Estruturado de Ensino implantado no estado de Mato Grosso em 2022, sejam de avaliações externas, de forma que as entrevistas poderiam ser uma atividade a mais para concorrer com o apertado calendário de avaliações.

Os questionários foram aplicados apenas com os estudantes cujos pais deram consentimento, por se tratarem de menores de 18 anos. Além disso, eles foram instruídos formalmente sobre a não obrigatoriedade de

responderem todas as perguntas, caso não soubessem responder ou sentissem qualquer constrangimento e mesmo de retirarem sua participação a qualquer momento, caso resolvessem desistir da pesquisa. Por isso nem todas as questões terão o mesmo quantitativo de respondentes.

Para os professores, foi enviado um questionário on-line por meio do *Google Forms*, conforme anexo VI, de modo que, antes de visualizarem e responderem as questões eram direcionados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se após a leitura, aceitassem responder, eram então direcionados automaticamente para as questões.

Ao todo 22 docentes das três escolas acessaram a página inicial do formulário, por meio do link que lhes fora enviado, no entanto 19 deles aceitaram responder às questões, sendo que três não marcaram o aceite no TCLE. A participação na pesquisa foi completamente voluntária e garantida aos participantes o sigilo de sua identidade. Os professores receberam o link do formulário eletrônico e ficaram livres para participar ou não, tendo sido informados da importância de sua contribuição para a presente pesquisa.

A partir dos dados levantados em campo, bem como os de fonte secundária, foi realizado a análise deles diante da bibliografia estudada, no intuito de se estabelecer uma relação da teoria e a prática, buscando uma compreensão reflexiva da realidade.

1 CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE (MT)

Esta seção pretende discutir a realidade socioeconômica e educacional da população dos municípios que compõem a jurisdição da DRE de Primavera do Leste (MT), apresentar e discutir dados sobre a estrutura fundiária e os aspectos ambientais relacionados às atividades agrícolas no campo e seus impactos sobre o Cerrado.

Os dados apresentados são oriundos de fontes secundárias e permitem observar e discutir as características presentes nesses municípios tão fortemente capturados pela lógica do capital onde a fronteira agrícola tem se expandido de forma muito rápida.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, SOCIOECONÔMICA E DOS ASPECTOS EDUCACIONAIS NA REGIÃO DA DRE-PVL

A área compreendida pela jurisdição da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste (DRE-PVL) abrange os municípios de Campo Verde, Gaúcha do Norte, Paranatinga, Poxoréu, Primavera do Leste e Santo Antônio do Leste.

Desses Municípios, Paranatinga, Primavera do Leste, Poxoréu e Santo Antônio do Leste localizam-se na Região Intermediária de Rondonópolis e Região Imediata de Primavera do Leste. Já Campo Verde faz parte da Região Intermediária e Imediata de Cuiabá, enquanto Gaúcha do Norte se localiza na Região Intermediária de Barra do Garças e Região Imediata de Água Boa, conforme a regionalização do IBGE (2017).

A jurisdição da DRE de Primavera do Leste, composta pelos seis municípios mencionados, foi instituída pela Lei 11.668/2022[1] e regulamentada pelo Decreto 1.293/2022[2]. A regionalização promovida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) criou 13 polos regionais,

[1] Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16652/#e:16652/#m:1311108>. Acesso em 19 dez. 2022.
[2] Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19061623/diario_oficial_2022-02-15_DECRETO+N%C2%BA+1.293.pdf/033cf230-1658-6bec-6f8d-a3cfb919a2d2>. Acesso: 19 dez. 2022.

nos quais as cidades-polos têm a sede que faz a intermediação entre as unidades escolares e o órgão central da Seduc-MT, como destaca a legislação citada:

> §2º As Diretorias Regionais de Educação-DREs são estruturas organizacionais que atuarão em instância intermediária subordinadas à SEDUC, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes […] (Mato Grosso, 2022).

A região dos municípios abrangidos pela DRE de Primavera do Leste é composta, do ponto de vista histórico da emancipação, por municípios novos em sua maioria. O mais antigo é Poxoréu, cuja história está ligada ao garimpo no início do século XX, emancipado em 1938. Também, iniciada por meio da descoberta de diamantes, Paranatinga se originou em consequência do garimpo em 1964, vindo a ser emancipado em 1979.

Por sua vez, os municípios de Primavera do Leste, Campo Verde, Gaúcha do Norte e Santo Antônio do Leste têm sua formação ligada à expansão da fronteira agrícola no Cerrado brasileiro, podendo, segundo Frederico, ser categorizados na quarta geração de cidades no Cerrado.

> A primeira, surgida no século XVIII, corresponde à geração de cidades vinculadas à mineração, que nasceram nas zonas de exploração ou como entrepostos comerciais, de vigilância ou pouso, ao lado das precárias vias de transporte. A segunda geração aparece na primeira metade do século XX e relaciona-se à expansão e a polarização da economia paulista, localizando-se ao longo das ferrovias e depois ao longo das rodovias. A terceira geração corresponde às cidades surgidas no período de integração do território nacional, promovida, sobretudo pela construção de Brasília, situadas ao longo das rodovias que, partindo da capital federal, permitiram conectar efetivamente os cerrados ao restante do território. A quarta e última geração refere-se aos núcleos urbanos surgidos com a expansão da agricultura moderna a partir da década de 1970 (Frederico, 2010, p. 59).

Tendo suas formações históricas ligadas à expansão agropecuária, em consonância com a modernização da agricultura, possibilitou a utilização dos solos do Cerrado para a produção em larga escala de monocultivos, como soja, arroz, milho e algodão, com grande número de seus migrantes advindos do Sul do país, Primavera do Leste, Campo Verde, Gaúcha do Norte e Santo Antônio do Leste foram emancipados em 1986, 1988, 1995 e 1995, respectivamente.

Para Oliveira (2009) o desenvolvimento atual do capitalismo na agricultura está marcado pela sua industrialização, devendo-se entendê-la como o processo de introdução do modo de produzir da indústria no campo, provocando assim, um inter-relacionamento intenso entre a indústria e a agricultura. Essas características descrevem bem o tipo de agricultura que vem se desenvolvendo na região de Primavera do Leste, bem como em parte significativa do estado de Mato Grosso.

Ainda sobre a formação histórica e a ocupação dos municípios da DRE de Primavera do Leste, destaca-se:

> […] chegaram migrantes com objetivo de explorar recursos minerais, inclusive atraídos pelo garimpo de diamantes do município de Poxoréu, ou desenvolver produção agrícola em pequenas lavouras. A região teria sido ainda rota de bandeirantes no século XVII vindos do que hoje é Mato Grosso do Sul e em busca de riquezas minerais. Eles teriam chegado à Cuiabá em 1673 e, no século XVIII, iniciaram a exploração econômica de ouro - Câmara Municipal de Primavera do Leste – 2016 (Fioravanti, 2018, p. 39).

Dentre os seis Municípios, destaca-se Primavera do Leste, polo da região, pelo crescimento populacional e econômico considerável, tornando-se o município em destaque em nível estadual. Primavera do Leste iniciou-se devido a sua localização estratégica, no entroncamento da BR-070, que liga Brasília a Cuiabá, cortando todo o estado de Mato Grosso e da MT-130, iniciada em Rondonópolis e se estende até Peixoto de Azevedo.

O crescimento de Primavera do Leste, intensificado a partir da década de 2000, foi acompanhado da instalação de uma série de serviços médicos, educacionais, empreendimentos da construção civil, de lazer, comércio, indústrias, serviços públicos, etc., com destaque para os voltados para as lavouras que circundam a cidade e demandam vários tipos de insumos, armazenagem, secagem e beneficiamento dos produtos, máquinas, peças e consertos dessas máquinas utilizadas nas fazendas.

1.1.1 Aspectos socioeconômicos dos municípios da jurisdição da DRE Primavera do Leste (MT)

Em termos populacionais, os seis municípios da Diretoria Regional de Educação somam 200.108 habitantes, sendo Santo Antônio do Leste o Município menos populoso e Primavera do Leste o mais populoso, como apresentado na tabela 1.

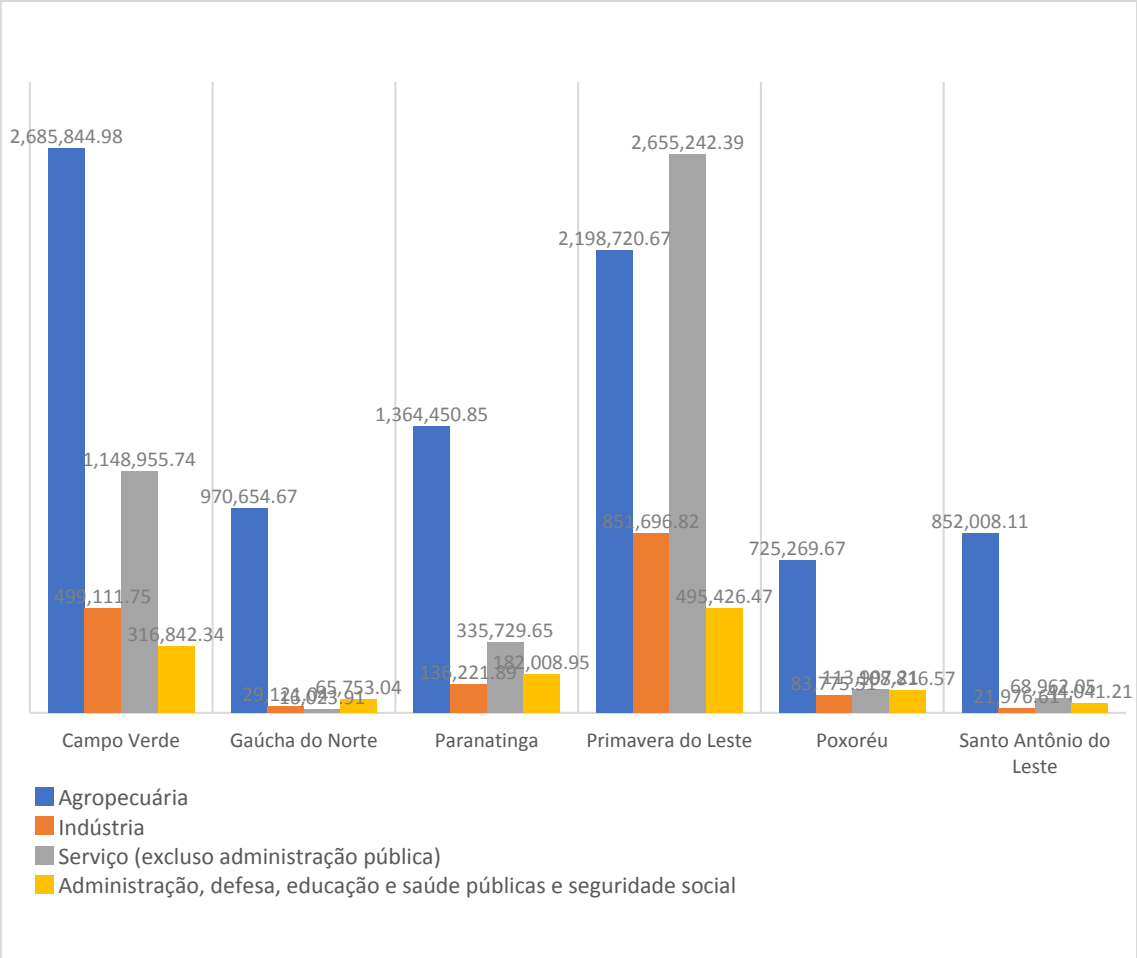
Tabela 1 - DRE-PVL: Dados gerais dos municípios

Dados	Campo Verde	Gaúcha do Norte	Paranatinga	Poxoréu	Primavera do Leste	S. Antônio do Leste
População estimada (2024)	47.831	9.181	28.228	24.587	92.927	4.212
IDHM (2010)	0,750	0,615	0,667	0,678	0,752	0,655
PIB per capita R$ (2022)	113.394,08	163.138,13	91.867,26	67.630,15	109.043,17	186.843,37

Fonte: Dados do IBGE (2024). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt > Acesso em: 20 jan. 2025. Org.: o autor.

Ainda na tabela 1 há o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM, 2010), com destaque para Primavera do Leste e Campo Verde, assim como, o PIB *per capita* dos municípios, descriminado por setor econômico no gráfico 1.

Gráfico 1: DRE-PVL: PIB por setor econômico dos municípios (R$x1.000)



Fonte: Dados do IBGE (2024). Org. e Adapt.: Próprio Autor (2025).

Os dados apresentados no gráfico 1 mostram que, embora se trate de municípios novos sob o ponto de vista histórico, alguns deles têm produção econômica (PIB) considerável, sobretudo no setor primário, se comparado a outros do mesmo porte no estado de Mato Grosso, o que resulta da dinâmica da mundialização do capitalismo brasileiro (Oliveira, 2016), na qual a agricultura do Brasil[3] está inserida, sendo este país tem um viés agroexportador, fornecendo produtos primários ao mercado externo.

O destaque do gráfico 1 é o setor terciário de Primavera do Leste, pois produziu mais de R$ 2,5 bilhões no ano de 2024, o único dentre os municípios da regional cujo setor terciário superou o primário, ainda que, como já se sabe, muitos serviços do setor terciário estão intrinsecamente ligados à agropecuária.

[3] A título de complementação, lembramos que, com a inserção do Brasil na economia mundial, o campo passou a ser apontado como negócio rentável, tendo seu lucro regulado pelo mercado mundial. Para Delgado (2010) a opção pelo setor primário, como centro da economia nacional, é fenômeno da década de 2000, mesmo que a inserção à lógica mundial tenha ocorrido décadas atrás.

No entanto, não se pode colocar o sucesso do setor terciário de Primavera do Leste exclusivamente atrelado à produção agropecuária, já que o município vizinho, Campo Verde, teve produção agropecuária maior, todavia seu setor terciário gerou menos de 40% do total de Primavera do Leste. Isso pode se explicar pela posição deste último como polo regional, oferecendo vários serviços, sobretudo médicos e educacionais que atendem à população da região. Há que se considerar também o mercado imobiliário aquecido e a grande quantidade de construções civis em andamento em Primavera do Leste, que movimentam grandes quantias e atraem muitos investimentos. Nos demais municípios, o setor primário tem destaque em relação à indústria e aos serviços.

No entanto, esses índices de PIB *per capita* não são capazes de mostrar as condições concretas da vida dos moradores desses municípios, tendo-se em vista que essa renda gerada é concentrada e tais índices são apenas uma média, pois deriva também da concentração de terras, de forma que não se distribui entre os moradores destas localidades, como demonstrou Fioravanti (2018) em sua pesquisa acerca da produção do espaço de Primavera do Leste. Por conseguinte, na tabela 2 há a média salarial e a população ocupada nos municípios da DRE-PVL, no estado de Mato Grosso e no Brasil.

Tabela 2 - DRE-PVL, MT e Brasil: média salarial e população ocupada (2022)

Município	Média Salarial (R$)	População Ocupada (%)
Campo Verde	2,6 salários mínimos	31,27
Gaúcha do Norte	2,7 salários mínimos	18,56
Paranatinga	2,5 salários mínimos	22,11
Poxoréu	2,1 salários mínimos	9,18
Primavera do Leste	2,5 salários mínimos	38,41
Santo Antônio do Leste	2,8 salários mínimos	30,50
Mato Grosso	**2,2 salários mínimos**	**59,7**
Brasil	**2,0 salários mínimos**	**54,8**

Fonte: IBGE (2025) Org. e Adapt.: Autor.

Os dados da tabela 2 revelam que, embora o PIB dos municípios seja considerável, a média salarial não está muito acima da média nacional. Em relação ao percentual de população ocupada, nota-se que tais municípios

estão muito abaixo das médias estadual e nacional, já que como aparecerá mais adiante, a agricultura mecanizada demanda pouca mão de obra, gerando poucos empregos diretos, em proporção à área ocupada.

Mesmo com PIB elevado, a desigualdade é marca deste recorte geográfico, sendo uma contradição deste modelo em que a terra é monopolizada e, como consequência, a renda é concentrada nas mãos de poucas famílias e poucos empresários. Assim, mesmo com elevados PIBs gerados nas grandes propriedades, no setor de serviços e comércio desses municípios, a pobreza e a desigualdade se espacializam no campo e nas cidades. Contudo, segundo outro estudo: “[...] a desigualdade é explicada pelas contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista e fundadas em um espaço produzido socialmente, mas dominado de modo privado” (Fioravanti, 2018, p. 08).

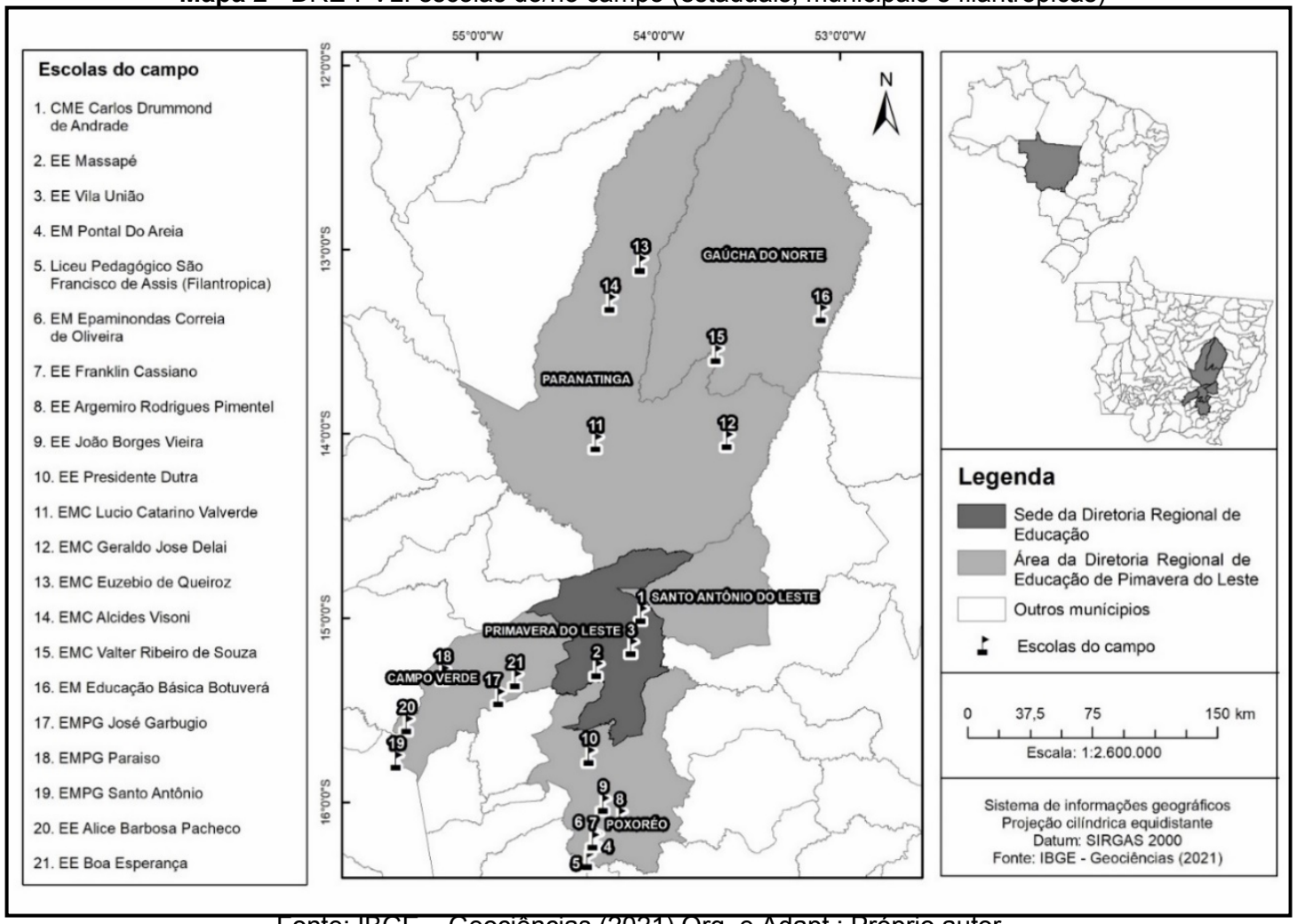
1.1.2 Diversidade no contexto agrário e aspectos educacionais do polo de Primavera do Leste

Os municípios do polo da DRE de Primavera do Leste apresentam considerável heterogeneidade e diversidade em seu contexto agrário, de modo a possuir grandes propriedades caracterizadas por lavouras de soja, milho e algodão, principalmente. No entanto, existem também Projetos de Assentamentos, aldeias indígenas, distritos, povoados e também uma colônia russa, sendo essas diversidades que demandam a presença de escolas do/no campo, possibilitando assim o acesso das crianças, jovens e adultos à educação formal.

Muitas das unidades escolares e suas respectivas salas anexas estão instaladas nos diversos distritos da jurisdição, sendo eles: Jarudore, Johanesburgo, Aparecida do Leste, Paraíso do Leste e Alto Coité, localizados no município de Poxoréu, atendidos pelas unidades EM Pontal do Areia, EE Franklin Cassiano, EE Argemiro Rodrigues Pimentel, EE João Borges Vieira e EE Presidente Dutra, respectivamente; Salto da Alegria e Santiago do Norte, em Paranatinga, atendidos pela EMC Eusébio de Queiroz e EMC Alcides Visoni, ambas com salas anexas da EE Osvaldo Cândido Pereira com atendimento específico ao Ensino Médio; além das agrovilas Vila União e

Massapé, em Primavera do Leste, atendidos pela EE Campo Vila União e EE Campo Massapé, respectivamente (mapa 2).

Mapa 2 - DRE-PVL: escolas do/no campo (estaduais, municipais e filantrópicas)

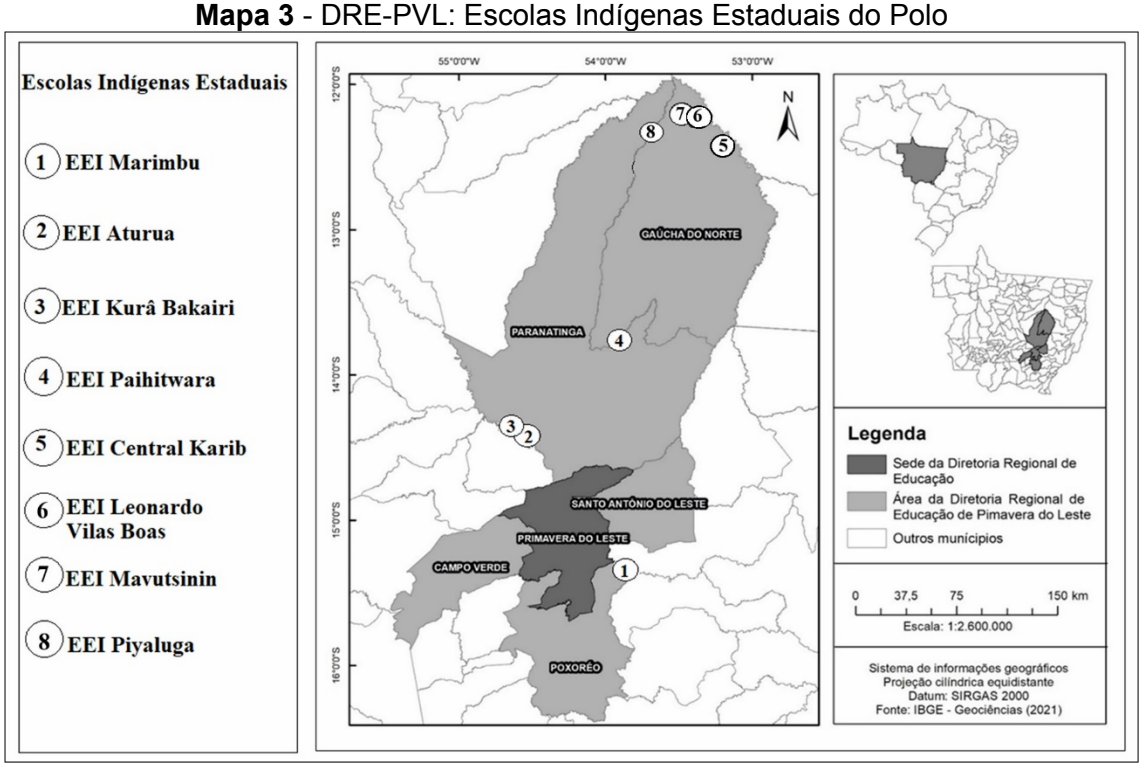


Fonte: IBGE – Geociências (2021) Org. e Adapt.: Próprio autor.

Outro fator referente a heterogeneidade da região abrangida pela DRE-PVL é a presença de populações indígenas de diversas etnias nos seguintes municípios: Poxoréu, Santo Antônio do Leste, Paranatinga e Gaúcha do Norte, com destaque para o Parque Nacional do Xingu, abrangendo porções dos Municípios de Paranatinga e Gaúcha do Norte.

Para atender as comunidades indígenas, tem-se a presença de Unidades Escolares Estaduais, como a EEI Marimbú, na Terra Indígena (TI) Sangradouro, em Poxoréu; EEI Paihitwara, na TI Marechal Rondon, EEI Aturua e EEI Kurâ Bakairi na TI Bakairi, ambas no município de Paranatinga; e ainda, as EEI Leonardo Vilas Boas, EEI Central Karib, EEI Mavutsinin e EEI Piyulaga, em Gaúcha do Norte, como é demonstrado no mapa 3.

Mapa 3 - DRE-PVL: Escolas Indígenas Estaduais do Polo



Fonte: IBGE- Geociências, (2021). Organizado pelo autor.

Ainda sobre a caracterização dos municípios da Diretoria Regional de Educação, no polo, em seus seis munícipios, possuem instituições de ensino superior, privadas e públicas, a saber: Campus do Instituto Federal de Mato Grosso, em Primavera do Leste e, em Campo Verde, um Centro de Referência do IFMT; Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com parceria entre UFMT, UNEMAT e IFMT, em Campo Verde, Primavera do Leste e Paranatinga.

O IFMT de Primavera do Leste e Campo Verde firmou parceria com a SEDUC, em 2022, para ofertar, a partir de 2023, cursos da Educação Profissional Técnica Concomitante Intercomplementar ao Ensino Médio.

Além dessas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede pública, o polo da DRE ainda possui instituições privadas, como: Campus da Universidade Anhanguera, com cursos presencias e à distância; Campus do Centro Universitário FASIP, com cursos presencias e à distância; e outras instituições de ensino à distância.

1.2 QUESTÃO AGRÁRIA EM MATO GROSSO E NA REGIÃO DA DRE-PVL

A atual configuração fundiária dos municípios estudados nesta pesquisa é fruto do processo pretérito de distribuição de terras realizada no estado de Mato Grosso que tem como característica a concentração, baseada num movimento de atração e repulsão dos diferentes sujeitos envolvidos na história de colonização do território matogrossense.

Para explicar a formação territorial mato-grossense e a questão da desigualdade do acesso às terras no espaço agrário deste estado, optou-se por dividir o processo histórico em dois momentos principais. A primeira etapa está ligada às primeiras entradas dos não-indígenas e a criação da capitania de Mato Grosso, no início do século XVIII, e a segunda etapa está relacionada à ação do Estado brasileiro a partir da década de 1930, que decidiu elevar a densidade demográfica das regiões Norte e Centro-Oeste, dando um novo impulso aos empreendimentos de colonização do espaço agrário e da criação de novos núcleos urbanos nos estado.

As primeiras entradas de não-indígenas no território que hoje é conhecido como Mato Grosso aconteceram em decorrência da crise de mão de obra das mulheres e dos homens negros escravizados na lavoura de cana de açúcar no litoral brasileiro, haja vista a invasão do território de Angola pelos holandeses que, por sua vez, proibiram o tráfico de escravizados.

> Em busca de nativos para o apresamento e trabalho forçado nas lavouras e também de ouro e pedras preciosas, os bandeirantes

> adentraram os sertões do Brasil no início do século XVIII, utilizando-se do rio Paraguai como principal via de acesso. Duas bandeiras tiveram destaque na história matogrossense: a bandeira de Pascoal Moreira Cabral e a bandeira de Pires de Campos (Arruda, 2017, p. 49).

A entrada dessas bandeiras nas terras ocupadas pelos povos nativos deu-se com muita violência, incendiando aldeias, apresando os indígenas para levá-los para o trabalho forçado em São Paulo e buscando metais e pedras preciosas nos leitos dos rios. Em 1719 a bandeira de Pascoal Moreira Cabral encontrou ouro nos leitos do rio Coxipó, região habitada pelos índígenas Coxiponé, seguido pela descoberta das Lavras de Sutil na região do Morro da Prainha, atraindo para essa região uma onda migratória de pessoas em busca de riquezas (Póvoas, 1995; Arruda, 2017).

> O ouro descoberto no Coxipó que, do acampamento do São Gonçalo, deu origem à aldeia não-indígena da Forquilha e, com a descoberta das Lavras de Sutil, a Cuiabá e a todos os demais acampamentos, arraiais, vilas e cidades que construíram Mato Grosso, esse ouro que tanto fascinou, mobilizou gente de até além-mar [...] durou menos que meio século. De fato, consideradas as minas de ouro e diamantes que foram sendo descobertas, após as do Coxipó e Sutil, nas diversas regiões do território mato-grossense, como as do Alto Paraguai-Diamantino, Guaporé-Vila Bela da Santíssima Trindade etc., antes do final do século XVIII, quase nada restava para ser explorado em grande escala (Arruda, 2017, p. 54).

Todavia, ainda que não tenha sido extensiva a exploração mineradora no início da colonização mato-grossense, ela teve sua importância na constituição político-territorial de Mato Grosso, haja vista, que em 1726 a atual Cuiabá havia sido elevada à categoria de Vila Real e, em 1748 Mato Grosso foi desmembrado de São Paulo para ser elevado à condição de Capitania, sendo o fidalgo Dom Antônio Rolim de Moura enviado pela Coroa portuguesa para governar a nova capitania (Póvoas, 1995).

No entanto, o declínio da atividade mineradora, por sua vez, suscitou a necessidade do empreendimento de outras atividades econômicas, neste caso o da agropecuária, fato que definiu o perfil socioeconômico de Mato Grosso até a atualidade. Segundo Arruda:

> Com as minas sem ouro ou diamantes sem quantidade suficiente que justificasse a mobilização de exércitos de homens, víveres e equipamentos para a sua exploração, restava à classe proprietária

> fazer a terra produzir riquezas através de outras atividades para que, assim, preservasse a sua empresa e a própria condição e governante efetiva da sociedade. Então a nascente empresa capitalista matogrossense voltou-se para o plantio, a criação de animais e o processamento de alguns desses produtos; não mais para abastecer apenas as comunidades locais, mas para um mercado maior, que se expandia, no plano nacional e internacional (Arruda, 2017, p. 54-55).

Percebe-se nesse primeiro ciclo de formação territorial matogrossense, portanto, o papel da mineração como atividade econômica responsável pela fundação do território capitalista, que atraiu a primeira leva de migrantes, mas que aniquilou e escravizou as populações que já viviam no lugar, neste citado movimento de atração-repulsão.

Há, portanto, um duplo processo de desterritorialização e territorialização em Mato Grosso. Primeiramente a desterritorialização dos indígenas, que perderam o comando e o poder sobre o seu lugar e, por sua vez, a territorialização dos não-indígenas, que se instalaram no território e estabeleceram nele o poder instituído pela forma do governo provincial.

A questão de terras em Mato Grosso está historicamente atrelada à concentração fundiária, tendo os diferentes governos ao longo da história (monarquia portuguesa, império e república(s)), servido aos interesses das oligarquias regionais e locais representadas pelos grandes proprietários de terras, grupos econômicos e empresas do ramo agropecuário e de colonização.

Importante fato histórico que possibilitou a permanência da concentração de terras, não apenas em Mato Grosso, mas em todo o território brasileiro foi a Lei de Terras de 1850, que tornou a terra em mercadoria, passando a ser adquirida apenas pela compra e não mais por meio de doações por parte da Coroa, como era anteriormente com as sesmarias. Com a Constituição Republicana de 1891, que fez passar o poder sobre as terras devolutas aos estados, foi montado todo um aparato jurídico-político a fim de possibilitar que os interesses das classes sociais envolvidas no acesso à terra fossem legitimados, mantendo, portanto, a política fundiária de venda e regularização das terras públicas/devolutas no Estado (Moreno, 1999).

> Desse modo, a primeira Lei de Terras do Estado (Lei nº 20/1892) e o seu regulamento (Decreto nº 38/1893) deram garantias à regularização das “ocupações consolidadas”, sesmarias e posses até 15/11/1889 alterando, assim, a data limite de 1854 estabelecida pela Lei de 1850. Asseguraram também o direito de preferência para

> compra das terras devolutas que estavam sob o domínio particular, cujos títulos não preenchiam os requisitos exigidos para legitimação ou revalidação. Como essas ocupações ocorriam em grandes áreas, favorecidas pela economia do Estado que se baseava na agricultura, no pastoreio e na exploração extrativa vegetal (erva-mate, borracha, poaia), a Lei estava beneficiando, essencialmente os grandes proprietários (posseiros). Portanto, mesmo tendo assegurado o direito de preferência para a compra das terras devolutas ocupadas, a Lei excluía os pequenos posseiros desse benefício, visto que não podiam efetuar a sua compra, nem fazer face ao sistema de produção vigente na época (Moreno, 1999, p. 69).

Tem-se, dessa forma em Mato Grosso, um processo histórico de organização fundiária que privilegiou a grande propriedade, facilitando o acesso à terra às classes sociais e econômicas que tinham alguma influência no âmbito jurídico-político, de modo que tais posseiros se apropriaram de grandes áreas públicas e acabaram tendo mais tarde a posse legal dessas terras. Para Silva e Almeida:

> Percebemos, desse modo, que, no estado de Mato Grosso, a lei acabou sendo empregada para regularizar a posse de extensas áreas dominadas por um segmento específico de classe: os grandes proprietários de terra. Por meio da legalização de posses e concessões gratuitas de colonização, inclusive a regularização de áreas maiores que o tamanho permitido em Lei, os fazendeiros pecuaristas alcançaram significativas áreas, em especial terra dos pequenos posseiros, que acabavam sendo expulsos do campo (Silva; Almeida, 2015, p. 168).

Esse processo possibilitou a territorialização do capital no espaço agrário matogrossense, de forma a permitir que apenas pouquíssimas áreas de terra ficassem sob o poder de pequenos proprietários. “Não adiantava, portanto, ao pequeno posseiro, a pouca vigilância que se exercia sobre as terras públicas. Sua permanência na terra era temporária e instável; durava apenas até que forças mais poderosas os viessem expulsar” (Silva, 2008, p. 359). De acordo com Moreno:

> A centralização do poder político-econômico do Estado em mãos dos mesmos atores por longos anos permitiu a manipulação do processo de apropriação capitalista da terra, segundo seus interesses e o das classes rural e empresarial. É essa articulação entre o poder político e o poder econômico, sustentada pelos mecanismos institucionais e jurídicos, que permitiu a transformação das terras devolutas e públicas no Estado em propriedades privadas, fortalecendo, de um lado, a estrutura fundiária existente, e, de outro, criando as condições necessárias para a territorialização do capital (Moreno, 2007 p. 288).

Outro fator determinante para a atual estrutura fundiária mato-grossense foi a atuação dos colonizadores particulares. Com a decisão estatal de incentivar o povoamento dessas áreas, os governos estaduais passaram a fomentar a fundação de núcleos coloniais, atividade esta que, por sua vez, foi entregue a empresas particulares de colonização, por meio da concessão de terras destinadas a construção de núcleos de povoamentos.

O projeto de povoamento baseado nesses colonizadores não obteve êxito, dado ao fato de que muitos deles eram na verdade grileiros que se aproveitaram para incorporarem muitas áreas ao seu patrimônio particular, não cumprindo os seus contratos e utilizando-se das terras para especular em benefício próprio.

> Na prática, a política de colonização serviu muito mais para controlar a entrada de imigrantes no Estado e cercear a expansão da pequena propriedade. O número de imigrantes que veio para Mato Grosso e o número de trabalhadores livres aqui existentes não representaram forças suficientes para provocar um processo contrário à concentração fundiária, favorecida pelo estímulo dado pelo Estado à apropriação da grande propriedade (Moreno, 1999, p. 74).

É importante frisar que muitas dessas terras incorporadas às empresas capitalistas do ramo agropecuário e às empresas de colonização, eram até então habitadas pelos homens e mulheres indígenas que viviam nessas porções do Cerrado e da Amazônia mato-grossense e, tinham o seu modo de vida e de reprodução de sua existência completamente ligado à terra. Isto causou inúmeros conflitos entre indígenas e não-indígenas no estado de Mato Grosso, levando à destruição de várias áreas de habitação desses povos, da extinção de aspectos culturais e mesmo da vida de muitos deles.

O segundo momento de importância para a constituição territorial de Mato Grosso esteve ligado ao projeto de ocupação das regiões Norte e Centro-Oeste iniciado na década de 1930 durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, que instituiu a Marcha para o Oeste e se estendeu até a década de 1970, durante o período do governo ditatorial civil militar.

A criação da Fundação Brasil Central, que foi posteriormente substituída pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e pela Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste - SUDECO na década de 1960 foi responsável por financiar muitos empreendimentos agropecuários

no estado e, por criar uma rede de infraestrutura que possibilitou esse segundo momento de configuração territorial e fundiário mato-grossense (Moreno, 1999).

A maior característica desse segundo momento consistiu na atuação do Estado intencionalmente em expandir a frente pioneira e integrar essas regiões ao modelo econômico vigente no país, pautado na produção e exportação agropecuária. As infraestruturas criadas pelo governo brasileiro rumo à Amazônia foram responsáveis por atrair uma nova onda de migrantes para o estado de Mato Grosso.

A partir da década de 1970 esse movimento tornou-se ainda mais forte com a implantação de uma agricultura mecanizada e a abertura de novas áreas de Cerrado e de Floresta Amazônica para a implantação de grandes áreas de cultivo de grãos, com destaque para a soja, que passou a ser o principal produto da cadeia de produção no setor primário de Mato Grosso. Este processo, segundo Carmo:

> [...] ocasionou inúmeras transformações no espaço agrário. Os proprietários de terra que não conseguiram modernizar a produção e acompanhar os rumos do mercado agroindustrial acabaram falindo e vendendo suas terras para outros proprietários que estavam alcançando êxito. Este processo ocasionou o surgimento de grandes empresários rurais no estado, entre eles, se destacou André Maggi, que chegou a ser considerado o maior produtor individual de soja do mundo (Carmo, 2012, p. 56-57).

Importante característica dessa etapa de formação do território e do povo matogrossense foi a entrada de uma grande quantidade de migrantes advindos do sul do país em busca de terras para produzir, já que era visível a necessidade de uma Reforma Agrária no Brasil, que, no entanto, não aconteceu. Os colonos que chegavam em Mato Grosso, vendiam suas propriedades no sul do país e conseguiam comprar terras maiores, em quantidade de hectares, pois eram vendidas a preços menores.

Outro fator determinante nesse período foi a prática da grilagem de terras e da atuação de agentes de órgãos do governo responsáveis pela regularização e venda de terras no estado de Mato Grosso, que se beneficiaram, bem como a terceiros por meio de práticas ilícitas de expedição de títulos “voadores” que poderiam ser aplicados a qualquer área ainda não

ocupada, ou mesmo a venda de títulos sobre a mesma área para várias pessoas, configurando os beliches fundiários" ou "terras de dois ou três andares" (Moreno, 1999, p. 79).

Nesse período prosperaram os empreendimentos agropecuários no território matogrossense financiados pela SUDAM, aliando a posse irregular de grandes áreas de terra e a sua posterior regularização à concessão de incentivos fiscais concedidos pelo órgão público para a abertura de novas fazendas que avançavam sobre terras indígenas (TI) e de pequenos posseiros. Segundo Moreno:

> Os incentivos fiscais concedidos pela SUDAM por meio do FIDAM/BASA, estimularam a abertura de grandes projetos agropecuários, com áreas médias superiores a 30.000 ha, normalmente as terras eram primeiro "ocupadas" e depois regularizadas por meio da emissão de documentos frios, com vícios na sua origem. Na década de 70/80 foram implantados em Mato Grosso 286 projetos de "colonização empresarial", sendo 84,9% voltados para o desenvolvimento da agropecuária. Muitos deles não foram executados, outros dedicaram-se à exploração extensiva da pecuária de corte. Entretanto, todos serviram de pretexto para a privatização de grandes áreas, muitas vezes avançando sobre territórios indígenas ou áreas ocupadas por antigos posseiros, provocando o aumento de tensões e violência no campo, e o fortalecimento da concentração fundiária no Estado (Moreno, 1999, p. 81).

Nesse período, o avanço da frente pioneira em Mato Grosso foi responsável pelo surgimento de vários núcleos urbanos, dos quais muitos acabaram se tornando em novos municípios. Pode-se atrelar a esse fenômeno o surgimento da maioria dos Municípios da área da DRE-Primavera do Leste.

Poxoréu teve seu surgimento anterior aos demais, em decorrência do primeiro período da Marcha para o Oeste e da exploração de garimpos de diamantes na década de 1930. Paranatinga teve seu início em 1964 em decorrência do garimpo, mas teve seu crescimento ligado à pecuária e posteriormente à agricultura. Já os demais são fruto desse período da expansão da fronteira agrícola, estando intrinsecamente relacionados aos empreendimentos agropecuários no final da década de 1970 até 1990.

Esses Municípios nasceram, portanto, da lógica da utilização da terra como negócio, sendo característico deles o alto grau de concentração fundiária e da presença de uma agricultura tecnificada, da concentração de renda e da

desigualdade social. Neles é possível perceber a pressão que a agricultura patronal exerce sobre a agricultura camponesa, adentrando ao território camponês por meio do arrendamento de terras para a produção de soja e outras commodities.

Todo esse processo histórico foi responsável pela territorialização do capital no espaço agrário matogrossense, marginalizando por sua vez o pequeno proprietário, ao passo em que a terra foi elevada à equivalente de mercadoria, mas também meio de produção, pois o trabalho empregado nela pode produzir a mais-valia, por meio da mercantilização dos frutos da terra (renda). De acordo com Martins,

> A terra é, pois, um instrumento de trabalho qualitativamente diferente de outros meios de produção. Quando alguém trabalha na terra, não é para produzir terra, mas para produzir o fruto da terra. O fruto da terra poder ser produto do trabalho, mas a própria terra não é [...] assim como a força de trabalho se transforma em mercadoria no capitalismo, também a terra se transforma em mercadoria (Martins, 1981, p. 159-160).

Por este mesmo motivo, a terra mato-grossense se valorizou mercadologicamente, estando atualmente entre os 10 estados com maior valor por hectare no Brasil, como se vê na figura 2, em um estudo realizado pela S&P Global Commodity Insights e Scot Consultoria no ano de 2023.

Figura 2 - Brasil: preço médio do hectare de terras por estado



ESTADO	PREÇO MÉDIO/HA S&P	PREÇO MÉDIO/HA Scot
RO	R$ 10.954	R$ 22.725
TO	R$ 9.313	R$ 14.450
PA	R$ 5.788	R$ 13.766
AC	R$ 4.543	-
RR	R$ 4.371	-
AM	R$ 2.026	-
AP	R$ 1.743	-

ESTADO	PREÇO MÉDIO/HA S&P	PREÇO MÉDIO/HA Scot
MS	R$ 31.055	R$ 40.430
GO	R$ 28.891	R$ 48.400
MT	R$ 23.168	R$ 36.875

ESTADO	PREÇO MÉDIO/HA S&P	PREÇO MÉDIO/HA Scot
PR	R$ 66.281	R$ 58.950
RS	R$ 56.981	R$ 44.214
SC	R$ 42.556	R$ 44.640

ESTADO	PREÇO MÉDIO/HA S&P	PREÇO MÉDIO/HA Scot
PE	R$ 22.921	R$ 18.500
BA	R$16.444	R$ 14.650
SE	R$ 14.333	-
AL	R$ 11.845	-
MA	R$ 7.350	R$ 22.925
PB	R$ 5.838	-
CE	R$ 5.756	-
RN	R$ 5.570	-
PI	R$ 3.979	R$ 12.833

ESTADO	PREÇO MÉDIO/HA S&P	PREÇO MÉDIO/HA Scot
SP	R$ 56.546	R$ 57.346
MG	R$ 32.958	R$ 24.008
ES	R$ 27.065	R$ 27.880
RJ	R$ 15.382	R$ 21.840

Fonte: S&P Global Commodity Insights e Scot Consultoria. Elaboração: Notícias Agrícolas (2023).

Mato Grosso, portanto, se tornou um dos principais complexos agroexportadores brasileiros, aumentando a cada ano a produção de grãos e carne, de modo que o capital se apropria também, pela forma do arrendamento, de terras de camponeses para maximizar essa produção. A partir desse momento discute-se os dados sobre a estrutura fundiária dos municípios que compõem a área de pesquisa, bem como dados referentes à produção agrícola, geração de emprego e renda, dentre outros.

1.2.1 Análise da estrutura fundiária nos municípios da DRE Primavera do Leste

Debater a questão agrária é, dentre outros aspectos, compreender o acesso e a posse de diferentes sujeitos à terra, bem como as relações de trabalho estabelecidas nela. Como já relatado, no caso mato-grossense, o processo pretérito de distribuição de terras privilegiou grandes proprietários em detrimento dos pequenos, favorecendo as oligarquias locais e regionais e marginalizando outros sujeitos que não tinham influência jurídica e política.

Esse processo atraiu migrantes de outros estados, sobretudo da região Sul, sendo que parte deles vieram a tornar-se proprietários de grandes áreas e de vultosas produções agropecuárias, contando com financiamentos estatais e, repeliu, por outro lado, sujeitos que não conseguiram conquistar ou se manter na sua terra, como indígenas, quilombolas e camponeses, dando origem a configuração do atual cenário que se tem no espaço agrário mato-grossense.

A tabela 3 mostra a estrutura fundiária reunida dos seis Municípios que fazem parte da DRE-Primavera do Leste.

Tabela 3 - DRE Primavera do Leste: estrutura fundiária (2017)

Classes de área por hectares	Censo Agropecuário - 2017			
	Nº Estab.	(%)	Área (ha)	(%)
Até 50	2.491	50,26	42.968	1,23
50 – 100	453	9,14	30.225	0,87
100 – 500	927	18,70	213.487	6,14
500 – 1.000	330	6,65	232.410	6,69

1.000 – 2.500	441	8,89	698.228	20,09
2.500 – 10.000	257	5,18	1.110.647	31,98
Mais de 10.000	57	1,15	1.145.849	33,00
Total	**4.956**	**100**	**3.473.814**	**100**

Fonte: IBGE – Fonte de Dados SIDRA, (2023). Organizado pelo autor.

A tabela 3 evidencia o alto grau de concentração fundiária característico dessa região do Estado de Mato Grosso, sendo que apenas 57 estabelecimentos (1,15% do total) espalhados nos seis Municípios da jurisdição, possuem, cada um, mais de 10.000 hectares, ocupando uma área equivalente a 33% do total, somando 1.145.849 hectares de terra. Enquanto isso, 2.491 estabelecimentos, equivalente a 50,26% do número total, possuem área entre 1 e 50 hectares, somando ao todo 42.968 hectares, o que representa apenas 1,23% da área total.

Somando-se todos os estabelecimentos com área de até 1.000 hectares, percebe-se que 4.201 estabelecimentos (o equivalente a 84,78% do número total) ocupam uma área de 519.090 hectares, o que equivale a apenas 14,93% do total da área. Por outro lado, apenas 755 estabelecimentos (equivalente a 15,22% do total), ocupam 2.954.724 hectares, o que equivale a 85,07% das terras da área total.

Os dados da estrutura fundiária apresentados comprovam o problema da concentração de terra característico de Mato Grosso. Outra característica que revela a questão agrária é a diferença de área de terras entre a agricultura familiar e a agricultura capitalista. A tabela 4 mostra essa disparidade.

Tabela 4 – Agricultura familiar e agricultura não familiar: área e número de estabelecimentos por município da DRE-PVL (2017)

Município	**Tipologia**					
	Total		Agricultura não familiar		Agricultura familiar	
	N° Est.	Área (ha)	N° Est.	Área (ha)	N° Est.	Área (ha)
Campo Verde	1166	347.114	272	329.836	894	17.278
Gaúcha do Norte	522	574.927	280	554.400	242	20.527
Paranatinga	1157	1.299.909	490	1.232.616	667	67.293
Poxoréu	1629	475.397	678	428.950	951	46.447
Primavera do Leste	361	507.316	272	504.592	89	2.723
Santo Antônio do	121	269.173	80	267.839	41	1.334

Leste						
Total	4.956	3.473.836	2.072	3.318.233	2.884	155.602

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário (2017).

Esses dados presentes na tabela 4 demonstram a desigualdade que há no espaço agrário dos municípios da regional da DRE Primavera do Leste em relação à tipologia dos estabelecimentos e a área que ocupam, de modo que os estabelecimentos que se identificam com a prática e o modelo da agricultura familiar, embora sejam maiores em número nos municípios de Campo Verde, Paranatinga e Poxoréu, somando juntos 2.512 estabelecimentos, ocupam, por sua vez, uma área de 131.018 hectares, o que representa 6,2% da área total dos três municípios (2.122.420 ha). Os 1.440 estabelecimentos que seguem o modelo da agricultura capitalista, por sua vez, ocupam 1.991.402 hectares, representando 93,82% da área total desses três municípios, evidenciando uma elevada concentração da propriedade da terra.

Nos municípios de Gaúcha do Norte, Primavera do Leste e Santo Antônio do Leste, a agricultura capitalista possui 632 estabelecimentos, que ocupam uma área de 1.326.831 hectares, a qual representa 98,18% da área total, enquanto a agricultura familiar possui 372 estabelecimentos que ocupam apenas 24.584 hectares, isto é, 1,85% da área total dos três Municípios. Dessa forma, nota-se que a disparidade do tamanho das áreas é muito elevada, ficando a agricultura capitalista com área muito superior à da agricultura familiar.

Essas desigualdades no campo se manifestam não apenas no tamanho da área, mas também no acesso aos financiamentos, na quantidade de mão de obra empregada, nos impactos ambientais gerados, bem como na renda gerada. Desse modo, é comum que haja conflitos entre o território camponês e o território capitalista, sendo a conflitualidade uma característica dessa relação, pois os dois modelos tencionam para expandir sobre o outro.

Nesse processo, os movimentos sociais desempenham um papel de lutar pela reforma agrária e pela diminuição das desigualdades no campo, por meio da ocupação de propriedades que não cumprem a função social da terra prevista na Constituição brasileira de 1988. Ao discutir a ocupação como *modus operandi* dos movimentos socioterritoriais no Brasil, Fernandes afirma que:

> Os sem-terra ocupam terras, predominantemente, em regiões onde o capital já se territorializou. Ocupam latifúndios – propriedades capitalistas – terras de negócio e exploração – terras devolutas e/ou griladas. As lutas por frações do território [...] representam um processo de territorialização na conquista da terra de trabalho contra a terra de negócio e de exploração (Fernandes, 2000, p. 67).

A ocupação das propriedades feita pelos movimentos sociais resulta em alguns casos na criação de assentamentos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, de forma que, nas palavras de Stédile [...] “se não ocupamos, não provamos que a lei está do nosso lado. É por essa razão que só houve desapropriações quando houve ocupação [...] A lei só é aplicada quando existe iniciativa social, essa é a norma do direito” (Stédile; Fernandes, 1999, p. 115).

Em decorrência das ocupações feitas pelos movimentos sociais que buscam a reforma agrária, têm-se na região que compreende a DRE-PVL a presença de 20 Projetos de Assentamentos Rurais (tabela 5) distribuídos em cinco dos seis municípios e ocupando a área de 64.763 hectares, nos quais reside uma expressiva quantidade de famílias, sendo 2.174 atendidas, por escolas do/no campo e urbanas, demandando educação básica em todas as etapas e modalidades (INCRA, 2022).

Tabela 5 - DRE-PVL: Número de Assentamentos Rurais (2022)[4]

Municípios	Nome dos Projetos de Assentamento	Nº de Famílias Assentadas	Nº de Projetos	Área Reformada (hectares)
Campo Verde	P.A. Terra Forte; P.A 28 de Outubro; P.A. Paulo Freire; P.A Sto. Antônio da Fartura; P.A. 04 de outubro; P.A Dom Ozorio Stofell.	1.020	06	23.681,3
Gaúcha do Norte	PDS Nova Aliança	78	01	2.449,18
Paranatinga	P.A. Pontal do	513	03	2.1203,8

[4] Projeto de Assentamento Federal (PA);
Projeto de Assentamento Estadual (PE);
Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS);
Projeto de Assentamento Casulo (PCA).

	Piranha; P.A. Boa Vista; P.A Colorado.			
Poxoréu	PCA Jácomo; PCA Santa Maria; P.A. Santo Antônio da Aldeia; P.A Alminhas; P.A. João de Barro; P.A Tietê; P.A Carlos Marighela-Pontal de Areia; PE Colinas Verdes; P.A Mártires dos Carajás.	531	09	16.379,1
Primavera do Leste	P.A BR-070	32	01	1.050,5
Sto. Antônio do Leste	---	---	---	---
TOTAL	---	**2.174**	**20**	**64.763,88**

Fonte: INCRA, (2022). Organizado pelos autores.

Da área total dos seis Municípios (3.473.814 ha) apenas 64.763,88 hectares correspondem à área ocupada pelas famílias assentadas por programas de reforma agrária, representando apenas 1,86% da área total. Isso releva que são ínfimas as parcelas do território do capital que foram incorporadas ao território camponês nessa região.

Outro dado a ser discutido é a eficiência do uso do território na geração de emprego e renda entre os modelos de agricultura familiar e não familiar. A tabela 6 apresenta esses dados, tornando possível fazer a análise deles.

Tabela 6 – Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários, segundo indicadores da agricultura familiar e não familiar (2017)

Município	Agricultura familiar			Agricultura não-familiar		
	Total de Empregos gerados	Área ocupada (ha)	Área necessária para gerar 1 emprego (ha)	Total de Empregos gerados	Área ocupada (ha)	Área necessária para gerar 1 emprego (ha)
Campo Verde	1508	17.278	11,45	3066	329.836	107,57
Gaúcha do Norte	650	20.527	31,16	902	554.400	614,63
Paranatinga	1748	67.293	38,49	1596	1.232.616	772,31
Poxoréu	1880	46.447	24,70	1581	428.950	271,31
Primavera do Leste	407	2.723	6,69	1267	504.592	398,25
Santo	54	1.334	24,70	356	267.839	752,35

Antônio do Leste						
Total:	6.247	155.602	24,88	8.768	3.318.233	486,07

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário (2017). Organizado pelo autor.

Nota-se pelos dados trazidos na tabela 6 que a agricultura familiar emprega proporcionalmente mais pessoal do que a agricultura não-familiar, levando-se em consideração a área necessária para gerar cada emprego nos dois modelos. Desta forma, a agricultura familiar gera um vaga de emprego a cada 24,88 hectares em média, enquanto a agricultura não-familiar demanda 486,07 hectares para gerar cada vaga de emprego.

Isto explica-se por alguns fatos, o primeiro deles é a intensa mecanização da agricultura capitalista que reduz a mão de obra humana, outro fato é a própria natureza da agricultura camponesa que envolve toda a família na lida do campo, deste modo, envolve mais indivíduos e os possibilita ter o seu emprego na própria terra. Sobre essa característica do campesinato, Wolf destaca:

> [...] o camponês é a um só tempo, um agente econômico e o cabeça de uma família. Sua propriedade tanto é uma unidade econômica como um lar. A unidade camponesa não é, portanto, somente uma organização produtiva formada por um determinado número de mãos prontas para o trabalho nos campos; ela tem tanto bocas para alimentar quanto mãos para trabalhar. Além disso, uma unidade camponesa não estará preocupada exclusivamente com a alimentação de seus membros; estes deverão ser atendidos com inúmeros outros serviços (Wolf, 1976, p. 28-29).

A lógica, portanto, do campesinato, diferencia-se da agricultura capitalista, pois relaciona-se com a terra pelo viés do trabalho e da moradia, tendo aquele lugar como seu lar e não apenas sob a ótica da terra como negócio. Desse modo, a própria família camponesa mora e trabalha na terra, tirando dela o seu sustento e aproveitando com maior eficiência o espaço ocupado.

Há também na composição do espaço agrário dos Municípios da jurisdição da DRE Primavera do Leste a forte presença de diversas etnias indígenas e de territórios indígenas, que são apresentados na tabela 7.

Tabela 7 – DRE-Primavera do Leste: Terras Indígenas (2022)

Municípios	Nome da Terra	Etnias presentes	Área da TI

	Indígena	na TI	(em hectares)
Campo Verde	---	---	---
Gaúcha do Norte	Batovi Pequizal do Naruvôtu Roro-Walu Xingu	Wauja Naruvotu Jatobá/Ikpeng Várias Etnias	5.158,98 27.978 Sem dados 2.642.003,93
Paranatinga	Bakairi Batovi Marechal Rondon Roro Walu Xingu	Kurâ Bakairi Wauja Xavante Ikpeng Várias Etnias	61.405 5.158,98 98.500 Sem dados 2.642.003.93
Poxoréu	Jarudore Sangradouro	Bororo Bororo, Xavante	4.740,89 50.868,73
Primavera do Leste	---	---	---
Sto. Antônio do Leste	Ubawawe	Xavante	51.813,85

Fonte: Terras Indígenas no Brasil (2022). Organizado pelo autor.

Diante do avanço de empreendimentos e da população não-indígena, sobretudo após a década de 1950, como fruto da Marcha para o Oeste nessa região, em que havia forte presença indígena, foi necessário criar as Terras (Reservas) Indígenas para a preservação destas populações e de seu modo de viver e também visando liberar as terras que não ficaram demarcadas para a utilização dos colonizadores que adentravam essa região. Em termos jurídicos, a Terra Indígena é, segundo Valle:

> [...] uma porção do território nacional, de propriedade da União, de posse plena, permanente, dos indígenas, e, consequentemente, com o uso comum vedado a população geral, aberta somente aos indígenas segundo seus usos e costumes. A região deve ser habitada por um, ou mais, povos indígenas, os quais têm usufruto exclusivo dos recursos naturais, essa exclusividade se refere à intransferibilidade desses para qualquer tipo de apoderamento individual, já que os frutos dos recursos são de toda a comunidade, como coletividade (Valle, 2021, p. 116274).

Têm-se ao norte de Paranatinga e de Gaúcha do Norte parte do Parque Nacional do Xingu, área reservada à diversas etnias indígenas. A criação do Parque, no ano de 1961, deu-se em decorrência dos conflitos socioterritoriais e étnicos entre indígenas e não-indígenas causados pela expansão da frente pioneira que adentrava o interior de Mato Grosso comandada pela Fundação Brasil Central, que implantava infraestrutura para a expansão da agropecuária e da colonização da região, desterritorializando os povos indígenas do seu

lugar de vivência. Segundo o Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu:

> Apesar dos esforços de integração do Centro-Oeste ao restante do Brasil, levados a cabo pela Fundação Brasil Central na década de 1940, a região das cabeceiras do rio Xingu só foi efetivamente ocupada na década de 1970, com a construção das rodovias BR-163, BR-158 e BR-080, quando surgiram projetos de colonização privados e governamentais que promoveram um intenso fluxo migratório de colonos do sul do país. Os índios testemunharam a velocidade desse processo de colonização regional com muita apreensão, dada a escala do desmatamento, a degradação dos rios, a formação de uma vasta malha viária e o surgimento de cidades, delineando um quadro de confinamento territorial e destruição do entorno do Parque (Villas-Boas; Junqueira, 2011, p. 9).

Com o protagonismo dos irmãos Villas Boas, a criação do Parque significou tanto proteção quanto confinamento, uma vez que ao mesmo tempo em que essas populações tiveram a proteção de estarem dentro de um parque nacional e a garantia de que essas terras não podem ser invadidas pela agropecuária e pela colonização, foram, por sua vez, confinadas em áreas muito menores do que as que ocupavam anteriormente, tendo sido várias delas realocadas de outras áreas, com a qual já tinham uma relação de pertencimento ao lugar, para dentro do parque.

> A criação do Parque foi precedida por um longo processo de discussão sobre a extensão dos seus limites, o que durou quase dez anos. Na época, já se tinha conhecimento sobre a existência de vários povos indígenas que viviam entre as bacias dos rios Araguaia, Xingu e Teles Pires. O limite originalmente proposto era aproximadamente dez vezes maior do que o limite que o Parque tem hoje. Quando em 1961 decretou-se uma área muito menor do que a originalmente planejada, estava implícita a necessidade de trazer outros povos indígenas, ocupantes tradicionais de territórios circunvizinhos e ameaçados pelas frentes colonizadoras, para dentro do Parque do Xingu (Villas-Boas; Junqueira, 2011, p. 9).

Desse modo, a criação do referido parque influenciou a configuração territorial do norte de Mato Grosso, tornando-se um “oásis” cercado pelo território capitalista, que o tempo todo pressiona para adentrar aos limites do parque. Por esse motivo é necessário aos povos indígenas e suas lideranças resistirem a qualquer tentativa de flexibilização do seu território para não entregarem suas terras à lógica capitalista.

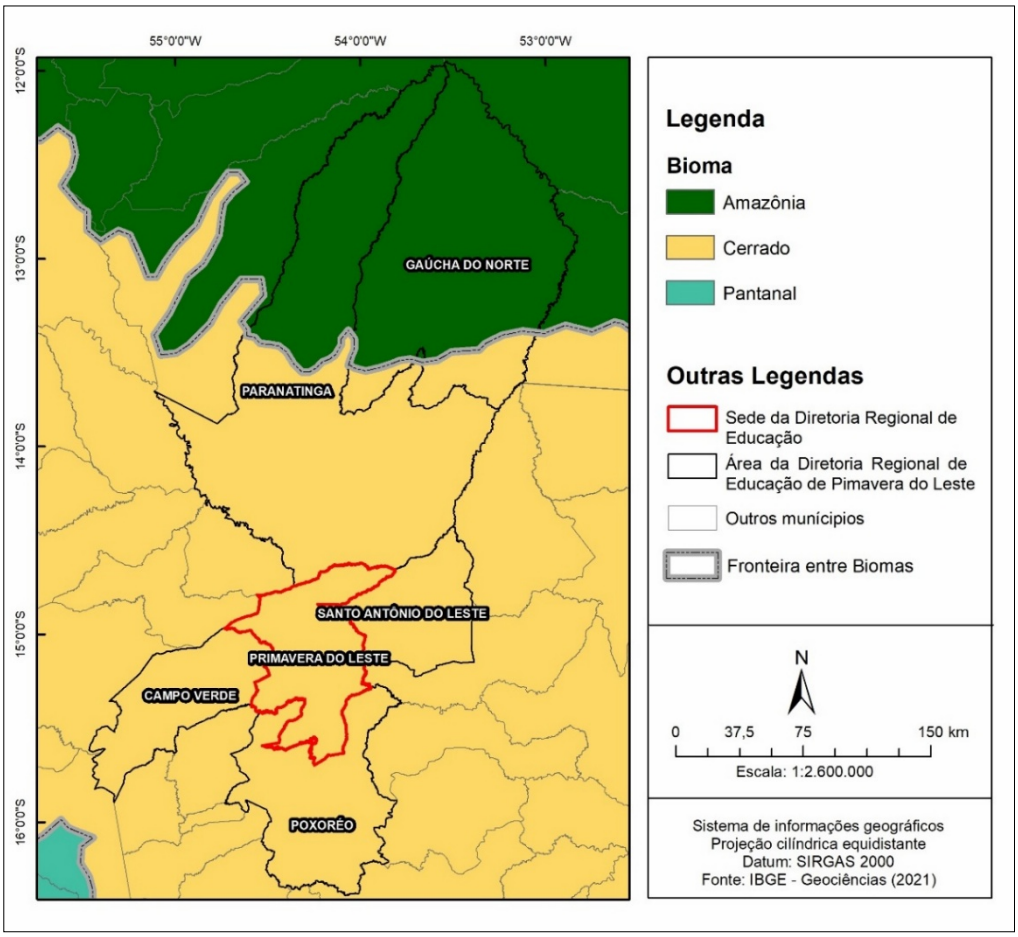
A questão agrária manifesta-se assim na região da DRE de Primavera do Leste, de forma que pode ser percebida por meio dos dados que revelam a desigualdade de acesso e permanência na terra como fruto do processo histórico que desencadeou a concentração fundiária e, por sua vez, de renda, tornando o espaço agrário mato-grossense em um palco de desigualdade e conflitualidade.

Esse mesmo processo pretérito que desencadeou a concentração fundiária também foi responsável pela degradação ambiental, de modo que possibilitou a implantação de uma agropecuária extensiva, impactando tanto o Cerrado como a Amazônia, tendo como seus principais efeitos deletérios a perda da biodiversidade e a poluição das águas, dos solos e do ar, como discute-se na seção subsequente.

1.3 OS IMPACTOS AMBIENTAIS NO CERRADO NA REGIÃO DA DRE-PLV

A área compreendida pelos Municípios pertencentes à jurisdição da DRE-Primavera do Leste é em sua maioria coberta pelo bioma Cerrado, sendo que Poxoréu, Primavera do Leste, Santo Antônio do Leste e Campo Verde têm 100% de sua área neste bioma. Em Paranatinga a maior parte do Município é de Cerrado, sendo que ao norte tem-se a cobertura da Floresta Amazônica. Em Gaúcha do Norte, a maior parte do território é coberto pela Amazônia, sendo apenas uma pequena porção ao sul coberta por cerrado, conforme o mapa 4.

Mapa 4 – DRE-Primavera do Leste: Biomas



Fonte: Sistema de Informações Geográficas – IBGE (2021). Org. e Adapt.: Próprio Autor.

O Cerrado é um bioma exclusivamente brasileiro, que não ocorre em nenhuma outra região do planeta. Conforme Ferreira (2008) as fitofisionomias do Cerrado não se assemelham às outras formações savânicas, dadas as particularidades das condições edáficas e climáticas regionais que lhe conferem características únicas que não podem ser encontradas em nenhuma outra parte do globo.

Segundo maior bioma brasileiro, o Cerrado também é considerado um domínio morfoclimático e constitui-se, conforme Ab' Saber (2008), em um espaço físico, ecológico e biótico de primeira ordem de grandeza possuindo de 1,7 a 1,9 milhão de quilômetros quadrados de extensão. Conforme Ross (2009) [...] "o cerrado tem sido definido como floresta-ecótono-campo, havendo variações tanto fisionômicas quanto florísticas, sendo classificadas como: campo-limpo, campo-sujo, campo-cerrado, cerrado senso estrito e cerradão".

No Cerrado predominam climas tropicais de caráter subúmido com duas estações bem definidas: uma estação seca que abrange o outono e o inverno e a outra estação chuvosa que abrange a primavera e o verão. Suas

precipitações anuais estão acima de 1000 mm. As espécies de plantas arbóreas geralmente tortuosas e espaçadas, estão adaptadas para retirar água de grandes profundidades do solo, com raízes que atingem mais de 15 metros. Os seus solos por sua vez, são naturalmente pobres de nutrientes, devido a sua origem associada a depósitos sedimentares antigos, variando de textura, estrutura, perfil e profundidade (Ross, 2009).

Conforme Ab' Saber (2008) o Planalto Central onde está situado o Cerrado, se comparado com as acidentadas e corrugadas terras do sudeste e leste do país, pode ser considerado uma vasta área de chapadões, revestidos por cerrados e penetrados por florestas-galeria, tendo sua altitude variando entre 300 e 1700 metros.

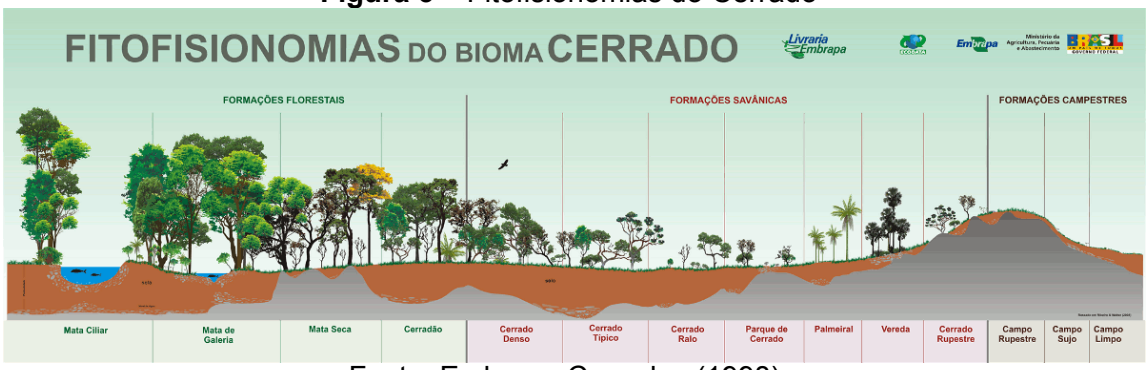
Por estar na posição central do território brasileiro, o Cerrado é o bioma do contato – ele se encontra com os outros principais biomas brasileiros: Floresta Amazônica, Floresta Atlântica, Caatinga e Pantanal, formando, na fronteira com estes outros domínios, diversos ecótonos ou áreas de transição. No domínio do Cerrado, se encontram hoje 5% da biodiversidade planetária e a maior parte das águas que formam três das maiores bacias hidrográficas brasileiras e sul-americanas: dos rios São Francisco, Amazônica e Paraná/Paraguai (bacia Platina) (Mazzeto, 2009).

Vários autores abordam e classificam de diferentes formas as fitofisionomias do Cerrado, porém utilizou-se as classificações de Ribeiro e Walter (2008) que caracterizam o Cerrado em três formações divididas em 11 tipos fitofisionômicos gerais, que podem ainda apresentar subdivisões.

Têm-se nas Formações Florestais as seguintes fitofisionomias: mata ciliar, mata de galeria, mata seca e cerradão. As Formações Savânicas, chamadas por Ferreira (2008) de Formações Típicas de Cerrado, baseado no seu entendimento de que o Cerrado é um bioma único do Brasil devido as suas particularidades causadas principalmente pelas condições edáficas e climáticas, são caracterizadas como Cerrado sentido restrito, Parque de Cerrado, Palmeiral e Vereda. Já nas formações campestres têm-se: campo rupestre, campo sujo e campo limpo.

Na figura 3 tem-se a classificação da Embrapa, que se baseia na classificação de Ribeiro e Walter (1998).

Figura 3 – Fitofisionomias do Cerrado



Fonte: Embrapa Cerrados (1998).

A inserção mais recente do bioma Cerrado na fronteira agrícola brasileira, substituindo suas paisagens naturais pela pecuária de cria e corte, pelas pastagens plantadas e pela agricultura mecanizada, transformou radicalmente seus espaços agronaturais, vindo a surgir inúmeras cidades e núcleos agroindustriais, levando essa região a um “desenvolvimento” econômico e crescimento urbano.

Nesse sentido, reflete-se no tipo de apropriação que se tem feito da natureza no Cerrado, a partir da ótica territorial, trazida por Porto-Gonçalves, já que segundo ele:

> O território é uma categoria analítica que nos remete à inscrição da sociedade da natureza e, assim, nos obriga a considerar as relações sociais e de poder que estão imbricadas nas relações da sociedade com a natureza. A problemática ambiental ganha maior consistência quando analisada a partir do território, das territorialidades e dos processos de territorialização (Porto-Gonçalves, 2012, p. 38).

Ao se levar em conta a análise territorial da questão ambiental no Cerrado, é possível perceber o papel da globalização da economia e da natureza que compõem essa lógica, já que a inserção do Cerrado na fronteira agrícola brasileira e a entrada de agentes internacionais no território coincide com o momento de esforço dos governos brasileiros, nas décadas de 1950 a 1980, de elevar a produção de produtos primários para gerar divisas com o intuito de pagar a dívida externa (Oliveira, 2009).

O Brasil, nessa Divisão Internacional do Trabalho, característica da mundialização do capital, ocupou e ainda ocupa o lugar de fornecedor de matéria prima para o mercado externo. Esse papel mostra o caráter colonialista

ao qual o país ainda está submetido, pois entregou seus recursos naturais à economia global em troca de livrar-se da dívida externa. Sobre isso, aponta Porto-Gonçalves:

> De fato, a fantástica dívida externa da maior parte dos países do mundo reduzidos a condições semicoloniais, como assinalamos, tem sido objeto de uma verdadeira chantagem política onde organismos financeiros internacionais impõem políticas de ajuste estrutural que, no fundo agravam a pilhagem de recursos naturais e os problemas ambientais. [...] A dívida externa se torna numa verdadeira dívida ecológica, se abandonamos os pressupostos monetaristas que abstraem a produção material e suas consequências práticas socioambientais. [...] Deste modo, o esforço (energia, literalmente), desses países nessa direção significa, na prática, ampla utilização de recursos naturais, muitos não renováveis, como os minerais, com a sua depleção, o que está implicando o avanço sobre áreas ocupadas originalmente por populações de outras matrizes culturais (indígenas, afrodescendentes, camponeses de várias matrizes ecoculturais), onde ricos acervos de biodiversidade estão dando lugar à monoculturas, ou ainda, para onde vem se dando a transferência de indústrias altamente poluentes do Primeiro Mundo para o Terceiro Mundo, com destaque para as de papel celulose e as de alumínio-bauxita (Porto-Gonçalves, 2012, p. 38, 43, 46).

Desse modo, tem-se em países subdesenvolvidos, como o Brasil, a necessidade de cada vez mais aumentar a produtividade na agropecuária, seja para sanar suas dívidas, seja para buscar o "desenvolvimento". "O processo de 'modernização' da agricultura brasileira foi concebido sob esta concepção, de ser possível superar a condição de país subdesenvolvido, a partir da modernização e do crescimento econômico" (Clemente, 2011, p. 37).

A relação "semicolonial", como abordado por Porto-Gonçalves (2012), entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos, tem sido uma estratégia para a expropriação de seus recursos naturais de maneira direta ou indireta. A necessidade de se modernizar, produzir, exportar e, enfim, se desenvolver, colocou os países subdesenvolvidos nas mãos de instituições internacionais, como o FMI, que segundo Clemente (2011):

> [...] foi criado com o objetivo primordial de controlar as economias capitalistas, principalmente as dos países subdesenvolvidos, que sempre recorreram aos empréstimos do banco, acentuando o endividamento externo, sendo um instrumento de pressão internacional sobre estes países, forçando os governos a aumentarem as exportações dos seus recursos naturais e abrirem as fronteiras aos capitais internacionais. Estas instituições vêm garantindo o poder dos Estados Unidos sobre os países subdesenvolvidos e diminuindo o poder dos Estados nacionais,

> subordinando-os cada vez mais aos seus interesses (Clemente, 2011, p. 33-34).

Entende-se, desse modo, que a incorporação do Cerrado à internacionalização da economia brasileira, portanto, está e esteve ligada a uma visão "desenvolvimentista" que conduzia o Brasil a partir da década de 1950, desde o governo de Juscelino Kubitschek, com o plano de metas e, posteriormente, com o governo ditatorial civil militar, que buscavam a todo custo superar, por meio do crescimento econômico, a condição de subdesenvolvimento.

A ideia de desenvolvimento, por sua vez, está e esteve atrelada ao crescimento econômico em primeiro lugar, que, por sua vez, haveria de trazer juntamente com ele qualidade de vida para as pessoas. Essa qualidade de vida é vista como a posse de certos bens de consumo e o acesso a determinados serviços, sempre relacionados ao consumo e a uma participação cada vez maior no mercado. Essa visão de desenvolvimento é uma ideologia que foi implantada na sociedade e tem sido encarada como o objetivo de vida das pessoas e do Estado. Segundo Clemente:

> O desenvolvimento foi como uma "luz" colocada pelos Estados Unidos que deveria ser buscada, a todo custo, pelos países subdesenvolvidos (chamados de Terceiro Mundo, na época), acreditando que o nível de "desenvolvimento" dos países ricos era possível de ser alcançado. O que ocorreu de fato, foi que as ações e políticas emanadas dos países desenvolvidos, em direção aos subdesenvolvidos, não tornaram possível lograr o desenvolvimento, mas, de maneira velada, possibilitaram ações e medidas políticas que trouxeram resultados opostos aos objetivos apresentados, intensificando a pobreza, degradando o ambiente, aprofundando a dominação e impondo padrões culturais e de consumo ocidental a vários povos mundo afora (Clemente, 2011, p. 32-33).

Há, portanto, uma idealização do desenvolvimento e uma busca por ele, que tem sido capaz de mover a sociedade e o Estado para novos níveis de produção material e de criação de técnicas e tecnologias que são capazes de cada vez mais transformar paisagens, agudizando não apenas a exploração de recursos naturais, mas também a exploração do trabalho humano. Dessa forma, [...] "o desenvolvimento já foi e vem sendo utilizado como ideologia e produz(iu) efeitos, muitas vezes, contrários às propostas originais,

aprofundando a dominação e a exploração capitalista e intensificando a pobreza e a destruição da natureza" (Clemente, 2011, p. 31).

A ideia de desenvolvimento, bem como este termo, tem várias interpretações e está ligada a diferentes ramos da ciência, no entanto, nas ciências sociais, tem sido encarado, em um viés crítico, como um modelo que busca crescimento econômico a todo custo e nem sempre é capaz de melhorar a vida das pessoas efetivamente, pois prioriza o fator econômico em detrimento da qualidade de vida da população e do ambiente. Para Clemente

> O conceito de desenvolvimento por si só encerra uma multiplicidade de significados, questões e polêmicas. Esta terminologia está fortemente carregada de conotações, que vão desde o senso comum até o campo científico. No senso comum, o desenvolvimento tem sido associado à sua origem, no século XVIII, às noções de evolução e crescimento, oriundas da biologia. Já no campo científico atual, as questões são múltiplas e complexas e envolvem desde problemáticas vinculadas à ideologia, ao caráter normativo, científico, e até mesmo, ao âmbito discursivo. Por conta da imprecisão e da multiplicidade de acepções atribuídas ao termo desenvolvimento e dos sucessivos "fracassos" das políticas do desenvolvimento, é que, recentemente, a partir dos anos 1990, vêm surgindo propostas e estratégias centradas no desenvolvimento, porém trazendo atrelado a este sempre algum adjetivo, como local, sustentável, rural e territorial (Clemente, 2011, p. 29-30).

Aspecto negativo relacionado a ideia de desenvolvimento é apresentada por Smith (1990), que elabora a ideia de "desenvolvimento desigual e combinado", pois ao passo que, por um lado certos indivíduos e certos lugares são beneficiados, por outro lado, outros indivíduos e outros lugares são explorados as custas desse desenvolvimento, pois nos padrões impostos pelo sistema capitalista, não é possível que todos acessem os mesmos patamares sociais e o mesmo nível de consumo, portanto, sob esse ponto de vista, não há desenvolvimento para todos. Para Smith:

> O desenvolvimento desigual é a expressão geográfica sistemática das contradições inerentes à própria construção e estrutura do capital. [...] O padrão que resulta na paisagem é bem conhecido: desenvolvimento de um lado e subdesenvolvimento de outro. Isto ocorre em várias escalas espaciais. [...] O que ele realiza de fato é a produção do espaço na sua própria imagem, e a exploração dessa ideia levará a uma mais completa integração do espaço e da sociedade na teoria do desenvolvimento desigual (Smith, 1990, p. 16, 19).

Desse modo, a produção capitalista do espaço global é marcada pela desigualdade que se manifesta inclusive por meio da exploração da natureza, de forma que os recursos naturais dos países subdesenvolvidos acabam sendo explorados também pelos países desenvolvidos, como é o caso do Cerrado brasileiro. Nesse bioma os solos, recursos hídricos, minérios, dentre outros, têm sido explorados por empresas internacionais que compram e vendem produtos advindos do território do Cerrado.

Sendo uma região considerada *hotspot* de biodiversidade, o Cerrado, em contraposição a todos os benefícios econômicos, que favorece sobretudo os grandes capitalistas pecuaristas e agricultores, tem sido ameaçado, juntamente com suas espécies. Sua cobertura vegetal original, que tem dado lugar a cidades, pastagens plantadas e imensas monoculturas, tem sido reduzida drástica e rapidamente, perdendo espécies tanto da fauna quanto da flora, já que à medida que crescem as plantações diminuem os habitats naturais das espécies, sendo que várias delas entraram em extinção. De acordo com o IBGE (2014) são 186 espécies da fauna terrestre, 1.948 espécies de fauna de água doce e 750 espécies de flora do Cerrado estão ameaçadas de extinção.

Ross (2006) demonstra que no aspecto ambiental poucas são as terras do Cerrado que podem ser consideradas intactas. Certamente isso ocorre nos relevos mais inclinados, como montanhas, escarpas e serras. Conforme o autor, alguns sérios problemas ambientais precisam ser corrigidos no Cerrado, como a erosão dos solos nos campos de cultivos e, também, em especial na agricultura mecanizada, os resíduos de agrotóxicos, que, juntamente com sedimentos do solo, acabam sendo transportados pelas chuvas para os corpos de água e quando se concentram provocam a morte de animais, sobretudo peixes e aves.

Ao provocar todas essas mudanças, tanto no campo quanto na cidade, através das técnicas, o homem altera as suas paisagens. Milton Santos (2009) aborda a questão do meio técnico-científico-informacional que a globalização impõe em todos os lugares, e a partir do qual o homem vai transformando as paisagens, ele fala sobre a cientificação e tecnificação da paisagem.

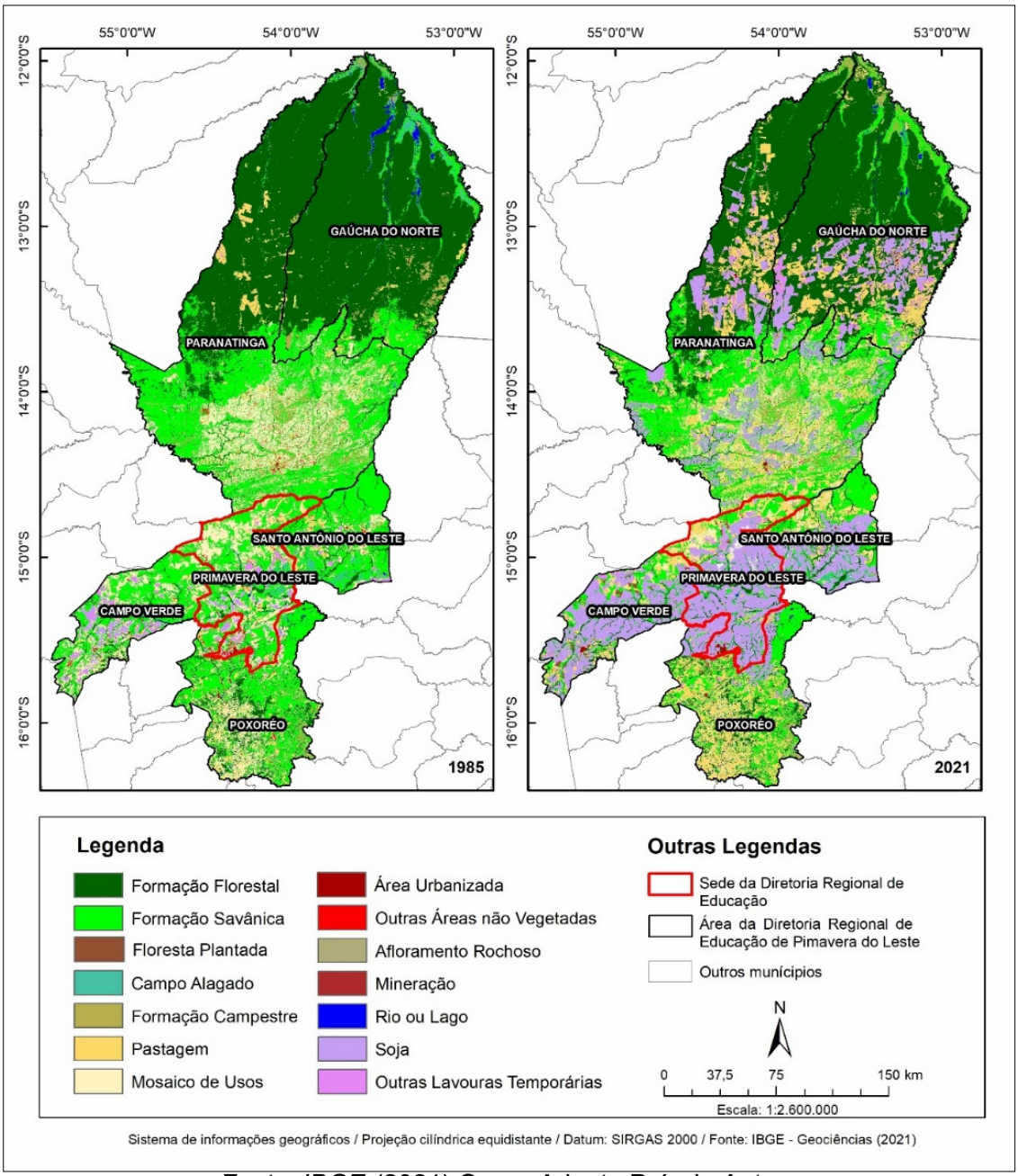
Nem o campo nem a cidade no Cerrado ficaram imunes a estas transformações, as paisagens naturais deram lugar às paisagens culturais ou

antropizadas, nas cidades aos prédios, arranha-céus, ruas, casas, avenidas, indústrias, rios canalizados, poluídos, etc, e no campo às grandes plantations, pastagens plantadas, silos, armazéns, solos expostos, erosões, ravinamentos, voçorocas, etc.

O desenvolvimento economicista do Cerrado tem sido, portanto, acompanhado de diversos impactos deletérios ao meio natural, já que a natureza tem o seu próprio tempo, que conforme Porto-Gonçalves (2012) é diferente do tempo do capital e, esta, se impõe sobre os processos produtivos, já que estes estão intrinsecamente ligados a ela.

Na região pesquisada, pode-se perceber a intensificação das transformações no território do Cerrado desde a década de 1980 até o presente momento, quando essa região foi incorporada à produção agrícola e quando se teve a criação dos núcleos urbanos de Primavera do Leste, Santo Antônio do Leste, Campo Verde e Gaúcha do Norte, sendo que, anteriormente, já existiam Poxoréu e Paranatinga. O mapa 5 mostra as mudanças da paisagem por meio da comparação do uso do solo entre os anos de 1985 e 2021.

Mapa 5 – DRE-Primavera do Leste: uso e ocupação do solo (1985-2021)



Fonte: IBGE (2021) Org. e Adapt.: Próprio Autor.

No mapa 5 fica claro o avanço do cultivo da soja sobretudo nos Municípios de Primavera do Leste, Santo Antônio do Leste e Campo Verde após o ano de 1985, quando se iniciaram os primeiros povoamentos urbanos nesses Municípios, até o ano de 2021, quando já se tinha uma grande parte da área destes tomada pelas lavouras da soja, que é o produto mais cultivado dessa região.

Pode-se perceber também a expansão da cultura da soja para os municípios ao norte, de forma que Gaúcha do Norte e Paranatinga apresentam um crescimento das áreas cultivadas pela leguminosa. Ao sul, Poxoréu, por

sua vez, aos poucos tem sido incorporado à zona da soja, iniciando-se pela parte do Município que faz limite com Primavera do Leste. A tabela 8 mostra os dados numéricos referente ao uso e ocupação do solo nos seis municípios que compõem a DRE – Primavera do Leste.

Tabela 8 - DRE-PVL: Uso e ocupação do solo (1985-2021)

	1985		2021	
CLASSE	**Área (km²)**	**(%)**	**Área (km²)**	**(%)**
FORMAÇÃO FLORESTAL	24.802,88	39,79	19.715,46	31,63
FORMAÇÃO SAVÂNICA	21.106,72	33,86	13.554,98	21,75
FLORESTA PLANTADA	----------	------	196,93	0,32
CAMPO ALAGADO	993,45	1,59	590,43	0,95
FORMAÇÃO CAMPESTRE	1.474,51	2,37	1.020,75	1,64
PASTAGEM	2.451,96	3,93	9.847,87	15,80
MOSAICO DE USOS	9.307,78	14,93	3.642,71	5,84
ÁREA URBANIZADA	24,74	0,04	66,91	0,11
OUTRAS ÁREAS NÃO VEGETADAS	390,46	0,63	121,31	0,19
AFLORAMENTO ROCHOSO	16,17	0,03	16,24	0,03
MINERAÇÃO	0,12	0,00	0,75	0,00
RIO OU LAGO	523,31	0,84	224,10	0,36
SOJA	540,07	0,87	11.319,60	18,16
OUTRAS LAVOURAS TEMPORÁRIAS	701,51	1,13	2.015,64	3,23
TOTAL	**62.333,68**	**100,00**	**62.333,68**	**100,00**

Fonte: IBGE (2021) Org. e Adapt.: Próprio Autor.

Os dados apresentados pela tabela 8 revelam a perda da cobertura vegetal da região, principalmente para as pastagens e lavouras, sobretudo de soja, de forma que a formação florestal diminuiu sua área de 5.087,42 km², a formação savânica perdeu 7.551,74 km² e a formação campestre diminuiu 453,76 km², representando uma perda total de 13.092,92 km² de vegetação original, o que representa 28,3% da cobertura vegetal original que se tinha no ano de 1985.

Enquanto isso, a área plantada de soja aumentou em 10.779,53 km² e outras lavouras aumentaram em 1.314,13 km². As pastagens, por sua vez, tiveram um aumento de 7.395,91 km², totalizando juntos um aumento 19.489,57 km² desde 1985, somando uma área equivalente a 37,19% do território total dos seis Municípios, representando um avanço equivalente a 31,26% da área total do território em apenas 16 anos.

Dados coletados pelo grupo Agrosatélite (2023)[5] que mapeou 100% da soja cultivada no Brasil nas últimas safras, mostram Paranatinga como o destaque nacional, sendo o Município que mais cresceu sua área plantada por soja na última safra, passando de 266.201 ha na safra 2020/21 para 318.217 ha na safra 2021/22, tendo uma expansão de 52.016 ha em apenas 1 ano, área duas vezes maior que o segundo colocado do ranking nacional, Juara, também localizado no Estado de Mato Grosso. A figura 4 apresenta o ranking dos 10 Municípios brasileiros que tiveram maior expansão da área cultivada pela soja.

Figura 4 – Top 10 Municípios com maior expansão da soja



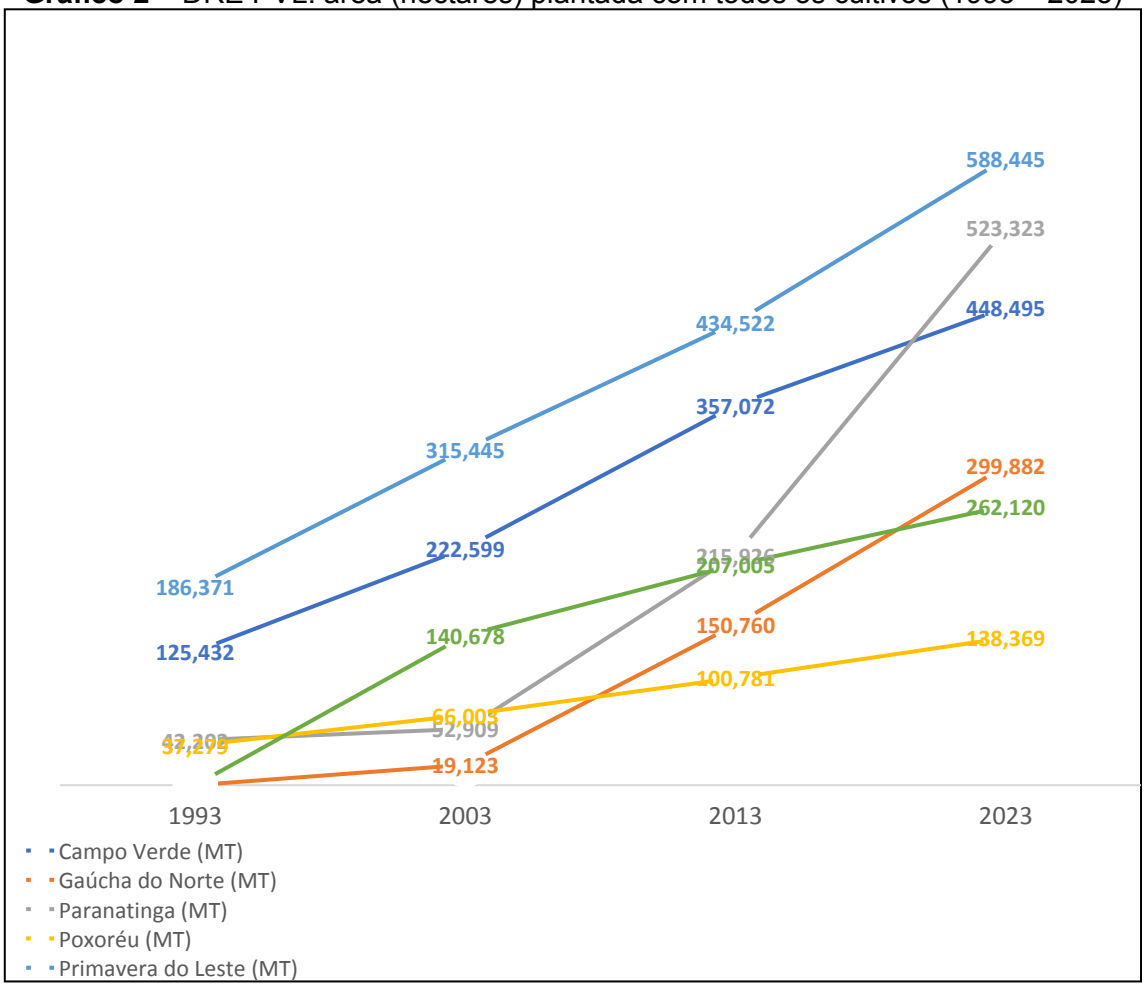
Fonte: Agrosatélite (2023).

Vê-se que dos dez Municípios onde a plantação de soja mais se expandiu, sete deles se localizam no Estado de Mato Grosso, ocupando as quatro primeiras colocações do ranking, em áreas cobertas pelo Cerrado e pela floresta amazônica. No gráfico 2, há a demonstração do histórico da área

[5] Site da Agrosatélite onde estão disponíveis os dados do rankeamento da produção de soja entre as safras 2020/21 e 2021/2022: https://www.linkedin.com/company/agrosatelite/ Coloque nas normas.

plantada nos municípios da regional entre os anos de 1993 e 2023 e no gráfico 3 a evolução do efetivo de rebanho bovino entre os anos de 1974 e 2023.

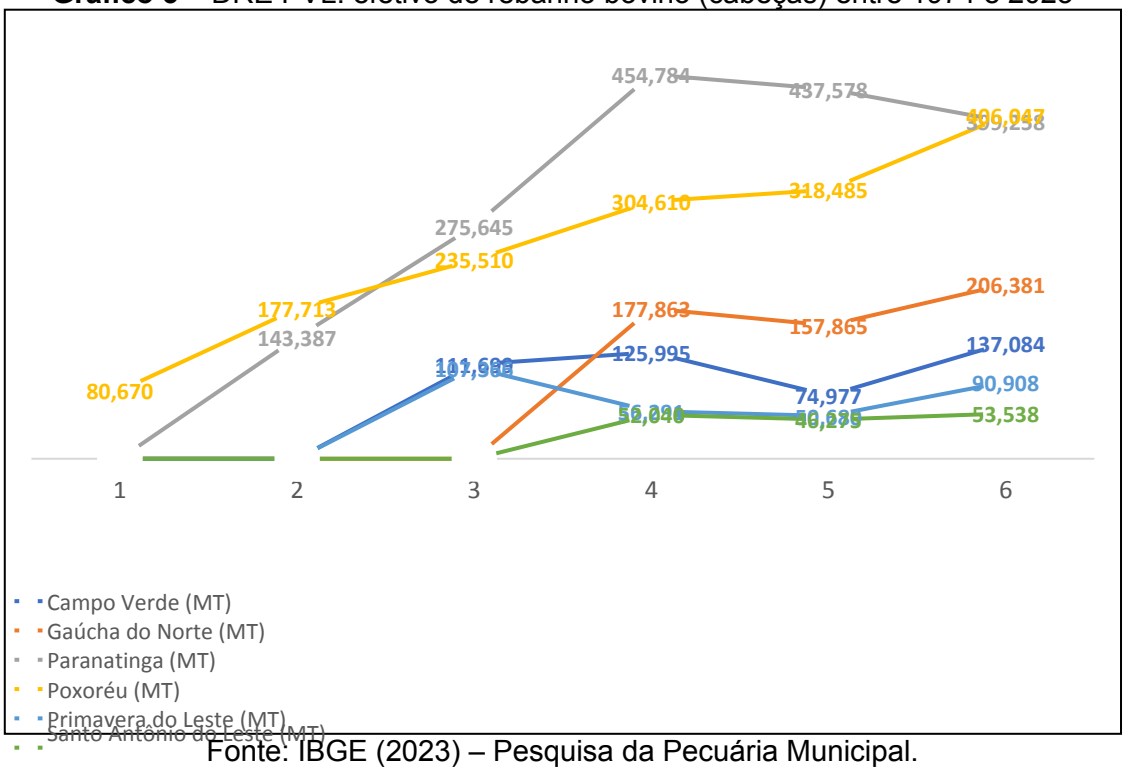
Gráfico 2 – DRE PVL: área (hectares) plantada com todos os cultivos (1993 – 2023)



Fonte: IBGE (2023) - Produção Agrícola Municipal.

No gráfico 2 é possível observar que desde a década de 1990 a área plantada aumentou consideravelmente em todos os municípios da área pesquisada, com destaque para Paranatinga, onde a área de lavouras cresceu em mais de dez vezes no período de 30 anos. O município em que houve o menor aumento da área plantada foi Poxoréu, onde ainda a principal atividade agrícola é a pecuária, como aponta o gráfico 3.

Gráfico 3 – DRE PVL: efetivo de rebanho bovino (cabeças) entre 1974 e 2023



Fonte: IBGE (2023) – Pesquisa da Pecuária Municipal.

Um dado alarmante trazido na tabela 8, refere-se à perda de áreas cobertas por rios ou lagos que diminuíram em 229,21 km², o que representa 57,17% da área que se tinha em 1985. A perda da disponibilidade de águas superficiais está diretamente relacionada a retirada da cobertura vegetal e também ao uso dessas águas para a irrigação das lavouras.

Diante dessa realidade, é indispensável que se tenha uma Educação Ambiental que seja crítica e sob uma perspectiva territorial, em relação aos efeitos deletérios das atividades agrícolas na natureza, sendo que a Geografia escolar aliada à Educação do Campo, sobretudo, tem esse papel de desvendar essas realidades aos estudantes e à comunidade escolar.

Na próxima seção, há a relação entre as escolas do/no campo da jurisdição da DRE-Primavera do Leste com a Educação Ambiental e os efeitos deletérios das atividades agrícolas no Cerrado mato-grossense, bem como a relação dos estudantes e suas famílias com a questão agrária, apontando para os dados coletados nessas instituições de ensino por meio de entrevistas realizadas com os estudantes, com a comunidade escolar, com os professores e com a gestão das escolas.

2 CONTEXTO HISTÓRICO, TERRITORIAL E SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS NO CAMPO DA DRE-PVL

Esta seção buscará apresentar e discutir o cenário socioeconômico das comunidades em que estão inseridas as três escolas onde foi desenvolvida a pesquisa, apresentando um pouco de suas histórias, de seu contexto territorial e do perfil do público por elas atendidos, para que seja possível compreender minimamente como é a vida das pessoas que trabalham e estudam nessas escolas.

2.1 ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO LÚCIO CATARINO VALVERDE

O Assentamento Colorado, em Paranatinga (MT), onde se localiza a Escola Municipal do Campo Lúcio Catarino Valverde, está a 88 km da sede do município e surgiu no ano de 1999 a partir da desapropriação da Fazenda Bertoni pelo INCRA. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola,

> O grupo Bertoni durante a década de 1990 do século XX plantava arroz em grande quantidade para comercialização em uma terra em Paranatinga, na área onde hoje se localiza o Assentamento Colorado. Nesse período o município era considerado a capital do arroz. A propriedade foi classificada como latifúndio produtivo e foi negociada com o INCRA para fins de assentamento de sem-terra (Projeto Político Pedagógico, s.d., p. 6).

Segundo a fala da gestora da escola, que vive no assentamento desde o ano de 2001, ao ser entrevistada, relatou que não houve na criação deste assentamento a fase de acampamento. Ela que tinha ficado acampada, participando do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra pela criação do Assentamento Boa vista, também localizado em Paranatinga, relata ao se referir ao Assentamento Colorado que

> aqui não ficou acampado, aqui o INCRA quando ele veio, ele desapropriou a terra e aí ele já fez as divisões, juntou os parceleiros que já moravam aqui na comunidade e aí fizeram a associação. Então já existiam pessoas que moravam aqui na comunidade, que era a fazenda antigamente, então já tinham alguns moradores. Eram

> poucas famílias que moravam na fazenda e trabalhavam para o grupo Bertoni (“G.E 1”, abril de 2023).

Dessa forma, o Assentamento Colorado teve sua criação, segundo o PPP (s.d., p. 6), “pela Portaria INCRA/SR13/n°95/99 de 26 de julho de 1999, que aprovou a proposta de destinação do imóvel rural denominado Gleba Colorado para assentamento de agricultores”. Desse modo, ao iniciar-se pelas famílias que já moravam e trabalhavam na fazenda, houve o cadastro realizado pelo INCRA de famílias de trabalhadores sem-terra que foram contempladas pela divisão da propriedade em lotes. Segundo o PPP da escola,

> O ato da criação do assentamento na data referida, constitui a normalização de uma demanda concreta de pequenos produtores que ocupavam a área, no total de 12 famílias. Sendo que o assentamento abrange uma área total de 9048 hectares, sendo 5621 hectares distribuídos por 181 lotes, com aproximadamente 31 hectares cada, constituído por pequenos lotes para a exploração de subsistência das famílias. Em 2001 chegaram as primeiras famílias de assentados nessa comunidade, oriundos das cidades de Paranatinga e Primavera do Leste, foram atraídas pela vontade de ter um pedaço de terra para produzir sua alimentação e tirar da terra o sustento familiar (Projeto Político Pedagógico, s.d., p. 6).

Nota-se, portanto, que segundo consta na história relatada pelo PPP da Unidade Escolar, bem como na fala da gestora da escola, que o processo do qual se originou o Assentamento Colorado, diverge dos casos comuns em que primeiro se tem uma pressão dos movimentos sociais de luta pela terra, por meio dos acampamentos de ocupação da propriedade e só posteriormente a desapropriação pelo INCRA e o loteamento da terra.

Neste caso específico, a ação do INCRA em desapropriar a terra precedeu sua ocupação pelos pequenos agricultores, em virtude de existirem dívidas do Grupo Bertoni para com a União, motivo pelo qual veio a ser desapropriado. Segundo fala da gestora, “a fazenda tinha dívida e não estava dando conta de pagar e aí o governo tomou (a terra) do proprietário e fez o assentamento” (GE 1, entrevista em abril de 2023).

Com a chegada das primeiras famílias no novo Assentamento, surgiu a necessidade de ter uma escola e foi nesse contexto, em 2002, por meio de reivindicações dos moradores da comunidade junto à Secretaria Municipal de

Educação de Paranatinga, que iniciaram os trabalhos escolares na comunidade.

> A escola iniciou com 12 alunos numa classe multisseriada de primeira à quarta série e apenas uma professora ministrava as aulas, fazia a merenda e a limpeza da escola. O prédio da escola foi a sede da própria fazenda, que servia como Centro Comunitário pelos parceleiros da comunidade do Projeto Assentamento Colorado com a administração da escola ficando a cargo da Secretaria Municipal de Educação. [...] Com a chegada de mais parceleiros a demanda de alunos aumentava a cada dia, houve a necessidade de o atendimento escolar também ser melhorado. No ano de 2003 foi criada pelo Decreto 003/2003 a Escola de Ensino Fundamental Colorado, que até então não era regularizada (Projeto Político Pedagógico, s.d., p. 8).

Os primeiros anos da escola foram marcados por muitas dificuldades, dentre elas a falta de infraestruturas, como eletricidade, água encanada, materiais didáticos e transporte escolar para os estudantes. Em 2004, com o auxílio do senhor Lúcio Catarino Valverde, a comunidade conseguiu ter atendimento de transporte dos estudantes em uma camioneta, por meio de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Paranatinga e a Associação de Pequenos Produtores (Projeto Político Pedagógico, s.d., p. 9).

Os anos que se seguiram foram marcados por melhorias que foram feitas gradativamente na unidade escolar. Em 2005, aconteceu a conquista do poço artesiano que trouxe água para a escola, o aumento do número de estudantes para 150, matriculados de 1º a 8º série, e também a Kombi que passou a ser o novo veículo utilizado para o transporte dos estudantes. Em 2006, houve o início da construção do novo prédio da escola pela Secretaria Municipal de Educação, atendendo às reivindicações da comunidade, que foi concluída em 2007 e inaugurada no dia 28 de agosto de 2007 (Projeto Político Pedagógico, s.d., p. 9).

A tabela 9 mostra a atual estrutura da escola com os ambientes que a compõem.

Tabela 9 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Estrutura física

AMBIENTE	TAMANHO (M²)	QUANTIDADE
SALAS DE AULA	48	05
COZINHA COM DESPENSA	48	01
REFEITÓRIO	96	01
SALA DE PROFESSORES	21,6	01

SECRETARIA	21,6	01
BANHEIROS MASCULINO E FEMININO	24,4	02
BANHEIRO PCD (PESSOAS COM DEFICIÊNCIA)	4,16	01
VARANDA	37	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico (s. d., p. 9). Org.: Próprio Autor.

A escolha do novo nome da escola se deu pela importante participação que o senhor Lúcio Catarino Valverde exercia na comunidade e também na escola, tendo viabilizado junto à Prefeitura Municipal algumas das melhorias que a unidade escolar teve, tendo sido também o motorista da primeira camioneta que era utilizada para o transporte escolar no ano de 2004. Segundo a fala da Gestora Escolar em entrevista, “o senhor Lúcio Catarino, que hoje leva o nome da escola, ele foi o nosso primeiro motorista, o primeiro a transportar os nossos alunos aqui da escola, e era numa camioneta, ele trazia água pra escola e transportava os alunos, era uma luta que você não tem noção” (G.E. 1, entrevista em abril de 2023).

O patrono da escola faleceu ainda no ano de 2004, pouco tempo depois de começar a transportar água e os estudantes, vítima de uma anemia falciforme. Segundo a Gestora Escolar “ele teve um problema de saúde, foi muito rápido o problema de saúde que ele teve, assim, em outubro ele fez uns exames, em novembro ele recebeu o resultado, no finalzinho de novembro ele internou e no finalzinho de dezembro ele faleceu” (G.E. 1, entrevista em abril de 2023).

> [...] começou-se a discussão sobre a nova denominação para a escola, foram feitas várias reuniões com a comunidade escolar e comunidade geral, que chegaram a um acordo por votação, na qual por unanimidade de votos passou a se chamar Escola Municipal Lúcio Catarino Valverde, oficializado pela Lei Municipal 257 de maio de 2007 (Projeto Político Pedagógico, s.d., p. 9).

Atualmente a escola atende as etapas da Educação Infantil, todas os anos do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (Figura 5), e abriga em seu prédio o Ensino Médio, que funciona como salas anexas da Escola Estadual Osvaldo cândido Pereira, localizada na sede do Município de Paranatinga, com 13 alunos (Figura 6). Somando os estudantes que são alunos da escola

estadual, hoje a Escola Municipal do Campo Lúcio Catarino Valverde atende a 113 estudantes, sendo 100 deles de Ensino Fundamental.

Figura 5 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Sala de Aula multisseriada de 8º e 9º anos



Fonte: Próprio Autor (2022).

Figura 6 – Estudantes de Ensino Médio da Sala Anexa da EE Osvaldo Cândido Pereira na EMC Lúcio Catarino Valverde, juntamente com a professora, o pesquisador e a equipe gestora– Paranatinga (MT)



Fonte: Próprio Autor (2022).

Desse quantitativo, apenas 45 estudantes são do assentamento, 68 são oriundos de fazendas circunvizinhas que percorrem longas rotas de transporte até chegarem à escola. Essa diminuição do número de estudantes do próprio assentamento é consequência da evasão de muitos parceleiros do assentamento, que venderam ou mesmo abandonaram seus lotes pela dificuldade de se manterem e tirarem a sua renda da terra.

As figuras 7 e 8 mostram um pouco da infraestrutura da Unidade Escolar e também os seus estudantes.

Figura 7 – EMC Lúcio Catarino Valverde - Prédio



Fonte: Moisés Fotos (2022).

Figura 8 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Estrutura



Fonte: Próprio Autor (2022).

2.1.1 Aspectos Socioeconômicos

Segundo dados do INCRA (2017), atualizados em 31 de dezembro de 2017, o PA Colorado tinha neste momento 181 famílias assentadas. No entanto, ocorre que muitas dessas famílias não estão residindo no assentamento, existindo, conforme a Gestora Escolar, muitos lotes “vazios”. Isso se dá em decorrência da falta de condições das famílias de produzirem e permanecerem na terra. De acordo com ela, o “esvaziamento” de muitas parcelas da terra se dá por que “nem todos eram da região, nem todos tinham aptidão à terra”. Segundo ela, ao ser perguntada sobre a possibilidade de os parceleiros tirarem sua renda da terra,

> Infelizmente não, infelizmente não, infelizmente! Por isso que acontece também essa questão da evasão da terra, que as pessoas não permanecem na terra, por que elas não conseguem sobreviver da terra, infelizmente não conseguem. Os que ficam são aqueles que nem nós, que somos funcionários, né, que a gente conseguiu se tornar funcionário público depois da homologação, por que tem essa cláusula também dentro dos critérios do INCRA, a gente não pode, se eu sou funcionária pública eu não posso ser parceleira, mas depois de eu sendo parceleira, com toda a documentação, homologação no INCRA, eu posso me tornar um servidor público. Então a maioria de nós que estamos aqui hoje, se tornou dessa forma. E os aposentados, temos muitos aposentados também que moram aqui. Por que na verdade, se a família mora aqui, o marido, o provedor, o homem, ele tem que sair pra fora pra trabalhar nas fazendas vizinhas pra manter a família, por que não tira o sustento daqui, é muito difícil pra tirar o sustento daqui (G.E. 1, entrevista em abril de 2023).

É importante analisar esta fala da Gestora Escolar e moradora do PA Colorado desde sua fundação, e procurar compreender os fenômenos responsáveis pela evasão do assentamento. Há na literatura disponível vários autores que pesquisaram a causa de evasão em assentamentos brasileiros, dentre eles, o Censo da Reforma Agrária do Brasil (BRASIL, 1997) que pesquisou 1.460 assentamentos nos 26 estados brasileiros entre 1996 e 1997.

Essa pesquisa apontou uma taxa média de evasão de 35% nos assentamentos pesquisados, trazendo um dado que ajuda a compreender a qualidade de vida dos assentados, representado pelo baixíssimo percentual de famílias que possuíam eletrodomésticos, mostrando a incapacidade de geração de renda suficiente para o consumo de bens básicos como geladeira e fogão, ou mesmo a falta de energia elétrica nos assentamentos. Com base nesses

dados, a pesquisa concluiu que a taxa de evasão estava relacionada à baixa qualidade de vida material dos assentados.

Bruno e Medeiros (2001) pesquisaram 59 assentamentos em todo o território nacional, situados em 22 estados e constataram uma média ponderada de 29,7% de evasão, relacionando o fenômeno a causas materiais e imateriais como infraestrutura, compreendido pelo acesso à educação, saúde, transporte, estradas, energia elétrica; insuficiência e atraso do crédito e em decorrência disso, o endividamento; morosidade e deficiência dos órgãos de terra; conflitos de costumes e imposição de regras; dificuldades de gestão do lote; importância das comunidades; efeitos da estigmatização, falta de capital financeiro dos assentados anteriormente à concessão de créditos, dentre outras causas.

Além disso, as autoras apontam para as oportunidades fora do assentamento serem um poderoso fator de promoção da evasão dos lotes, apresentando ainda outro aspecto, o social, apontando para a possibilidade ou não de desenvolvimento de laços sociais internos sólidos entre a comunidade de assentados. Elas trazem a tese de que os fatores sociais são ainda mais definidores dos níveis de evasão do que os aspectos infraestruturais.

Desse modo, há que se compreender que há inúmeros aspectos que podem estar relacionados à decisão de cada família em sair da sua terra e acreditar que terá melhores condições de vida em outro lugar, seja outro assentamento, seja em uma fazenda ou mesmo na cidade. No caso do PA Colorado, há algumas evidências, percebidas na fala da Gestora escolar que levam a crer que os motivos definidores da evasão neste caso estão relacionados à aspectos físico-naturais, infraestruturais, falta de acesso a crédito, e também de organização social dentre a própria comunidade de assentados. Sobre a qualidade da terra, ela responde:

> Olha, aonde é a minha, graças a Deus a terra é boa, graças a Deus, mas mais de 50% aqui das terras não é terra boa. Eu mesmo, se eu não conseguisse pegar terra onde eu tenho a minha, eu não pegaria em outro lugar, por que da escola pro lado esquerdo e pro lado direito, que é a entrada da comunidade, as terras são aquelas piçarras, tipo pedra, sabe? Ah, mas aquilo ali não produz, pra produzir tem que ser muita, mas muita correção e é onde que as famílias não têm, elas não têm condições de corrigir pra ficar apta pra plantar tudo aquilo que eles querem, e aí acabam por desistir. Porque logicamente quando chega tudo é novidade, a gente quando chega

> num sítio quer plantar isso, quer fazer aquilo, quer fazer de tudo, mas aí conforme vai passando o tempo que vê que aquilo que eles, que a expectativa que eles tinham não foi alcançado, aí muitos acabam vendendo pra ir embora (G. E. 1, entrevista em abril de 2023).

O primeiro fator definidor da evasão é então detectado como o fator físico, por meio das condições edáficas do solo, isto é, da sua aptidão para a lavoura. O fato de esse solo exigir muita correção para se tornar apto é um fator que inviabiliza as famílias economicamente e acaba resultando em evasão e rotatividade. Neste aspecto fica claro a importância da base material do território para o desenvolvimento da economia e das relações sociais e de poder, de modo que se não há um solo fértil, e também inexiste condições de correção desse solo, os pequenos produtores que ali se assentaram ficam inviabilizados de permanecerem e de reproduzirem seu modo de vida.

A rotatividade influencia no acesso aos financiamentos e linhas de créditos concedidas pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Social (BNDS), como por exemplo o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Com relação à concessão de PRONAF no PA Colorado, a Gestora Escolar respondeu:

> Consegue, consegue o financiamento do PRONAF, já tivemos três remessas de PRONAF, o meu esposo, antes de eu me juntar com ele, ele conseguiu pegar uma dessas linhas de PRONAF, depois teve outra e agora recentemente saiu mais uma. Só que assim, se as famílias não param, se elas não firmam na comunidade, aí o que que acontece? Eles não conseguem nunca pegar PRONAF, por que pra pegar PRONAF eles têm que ter um tempo dentro da comunidade pra conseguir regularizar a documentação. Aí quando o INCRA retorna aqui já não é mais aquele morador, já é outro morador, até que passa por todo o processo novamente, aí as famílias vão acabando desistindo, você entendeu? Então a coisa não é fácil, não é fácil (G. E. 1, entrevista em abril de 2023).

A obtenção de crédito, por sua vez, pode ser elencada como o segundo fator determinante para a permanência das pessoas no PA e, neste caso, ao longo de 22 anos de história do assentamento só houve três ocasiões em que esse crédito foi concedido aos assentados, conforme a declaração da entrevistada. O processo de regularização e documentação da terra é moroso e o apoio que o INCRA consegue dar aos assentados é, por sua vez, insuficiente diante da demanda, já que esse órgão tem sofrido um desmonte proposital em favor do capital ao longo dos últimos anos.

Terceiro fator elencado é a infraestrutura de transporte e estradas, tendo em vista a necessidade de a comunidade ter acesso a certos bens e serviços que se concentram na sede do município, que por sua vez, dista 88 km do PA, sendo que as estradas por sua vez não são de qualidade e em tempos de chuva ficam praticamente intrafegáveis, impossibilitando que os pequenos produtores possam estar com frequência entregando seus produtos na cidade. Segundo a fala da Gestora Escolar sobre a produção e as dificuldades de comercialização:

> Eu tenho na minha casa mandioca, eu tenho um pomar maravilhoso que tem várias qualidades de frutas e tem o gado, né, logicamente, porque a gente formou tudo com pastagem e temos as nossas criações. Só que assim, se fosse pra gente sobreviver só daquilo ali que a gente tem, a gente não sobreviveria, por que hoje o preço das criações está muito baixo. Que nem, eu gosto de plantar horta, mesmo assim eu não tendo tempo, né, mas eu gosto de plantar horta. Eu colhi tanto, mas tanto, pimentão, jiló, pimenta doce, eu faço é dar para as pessoas, por que pra gente vender na cidade é tudo uma logística assim bem difícil, por que a estrada não ajuda né, não pode vender em qualquer lugar, se você vai vender na feira, você tem que ser cadastrado, aí não pode faltar nenhuma semana senão você perde a vaga, então tem toda aquela burocracia que faz com que a gente acaba desistindo. Aí tem uma farinheira aqui na comunidade, que o senhor ele vende por conta também, porque não dá pra fazer assim cronograma, por que, que nem, nós estamos com linha de transporte escolar que está com dois dias essa semana que não consegue chegar na escola, por conta que as estradas não ajudam, então é muito difícil você querer fazer um compromisso também de levar a mercadoria pra cidade, por que você não consegue chegar com ela lá (G. E. 1, entrevista em abril de 2023).

Percebe-se, portanto, que a falta de logística é um fator que impede o desenvolvimento econômico do PA Colorado, pois as pessoas não conseguem, por um lado, ter acesso fácil aos bens e serviços que se concentram na cidade, e por outro lado, escoarem aquilo que produzem para vender nas feiras e no comércio de Paranatinga. Isso faz com que a produção tenha um custo alto e o preço final do produto não fica competitivo no mercado, além de o fato de que o tempo do escoamento inviabiliza a venda.

O quarto fator é determinante para a evasão do PA Colorado é o social, isto é, a capacidade de mobilização da comunidade em torno dos interesses comuns. Estes fatores são definidos por Mello (2006) como simbólicos, que não estão delimitados somente pela dimensão material do problema, mas dizem respeito à coesão social da comunidade. Segundo Mello (2006, p. 55)

“alguns agrupamentos parecem caminhar para a desagregação social, tornando-se um palco para a venda e o abandono de lotes, enquanto outras conseguem melhor equacionar as suas diferenças e se manter íntegros”. Ao ser questionada a respeito das iniciativas coletivas de cooperativismo social na comunidade, a gestora escolar e moradora do assentamento relatou:

> Meu Deus, nossa, isso já foi muito longe, já teve uma cooperativa que não funcionou, já teve cooperativa mista que não deu certo, teve a cooperativa das mulheres pra fazer doce e também não funcionou, só que nós temos uma que tá assim rastejando mas tá funcionando, inclusive o ano passado a gente ganhou trator, só que é aquela questão, que o que acontece, essa associação o INCRA não trabalha com ela, por que tem parceleiros, tem membros da associação que faz corretagem de venda de terras, aí quando acontece isso o quê que o INCRA faz? O INCRA não trabalha com a associação, ele deixa a associação de lado, você entendeu? Porque a associação, ela é contra o trabalho do INCRA, então aí trabalha por conta, por isso que enquanto tiver essa diretoria o INCRA nem vem, eles nem vão dar as caras aqui, por que eles já falaram mesmo que eles trabalham com associação que é parceira com eles (G. E. 1, entrevista em abril de 2023).

Tem-se, portanto, no caso do PA Colorado, uma dificuldade em se trabalhar com cooperativismo ou associativismo, não é necessário entrar no mérito de discutir os motivos, por que foge do objetivo, mas cabe ressaltar que essa pouca capacidade de coesão social é um fator determinante no esfacelamento do assentamento, pois não há uma rede de apoio entre as famílias que as possibilite enfrentar as dificuldades comuns de maneira coletiva.

Não se pode também pensar que os problemas e soluções do PA Colorado são unicamente endógenos e que o cooperativismo resolveria todas as questões, há uma grande parte do problema que ultrapassa a governança dos lotes ou do assentamento e estão para além do que eles podem resolver por conta própria, que passa por políticas públicas e estão sob o poder de agentes externos. No entanto, se houvesse maior capacidade de trabalho coletivo, o enfrentamento dos problemas seria mais potencializado, como por uma sinergia social.

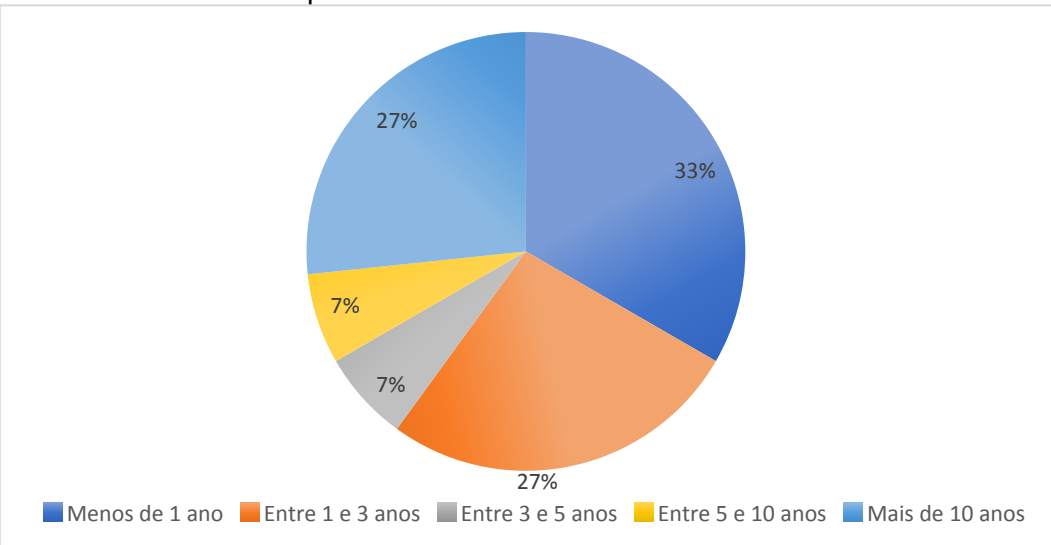
Os dados coletados por meio do questionário socioeconômico com os estudantes e suas famílias, trazem um perfil geral dos estudantes, como o sexo, em que 50% dos estudantes são do sexo masculino e 50% do sexo

feminino; a cor, de modo que 60% se identificam como pardos, 26,7% se identificam como brancos, 6,7% se identificam como indígenas e 6,7% se identificam como pretos; e, por fim, a idade dos participantes, que varia de 9 a 17 anos de idade.

Sobre a escolaridade dos estudantes, 13,3% dos estudantes começou a frequentar a escola com menos de três anos de idade, 60% deles começou a frequentar a escola entre três e cinco anos de idade e 26,7% aos seis anos de idade. Desses estudantes, 40% sempre estudou em escola pública do campo, 40% estudou em escola pública do campo e também da cidade e 20% já estudou em escola privada.

Sobre o local de moradia, 50% dos estudantes moram no assentamento e 50% mora em grandes fazendas ao redor do assentamento. Esse dado revela que a escola embora se localize dentro do assentamento, atende um alunado que em grande parte é externo ao assentamento, de modo que a identidade da escola não é definida pelo perfil campesino, mas também é composto por filhos de trabalhadores assalariados das fazendas ao redor. O gráfico 4 mostra os dados de rotatividade dos estudantes na escola.

Gráfico 4 - Tempo de residência dos estudantes na atual moradia



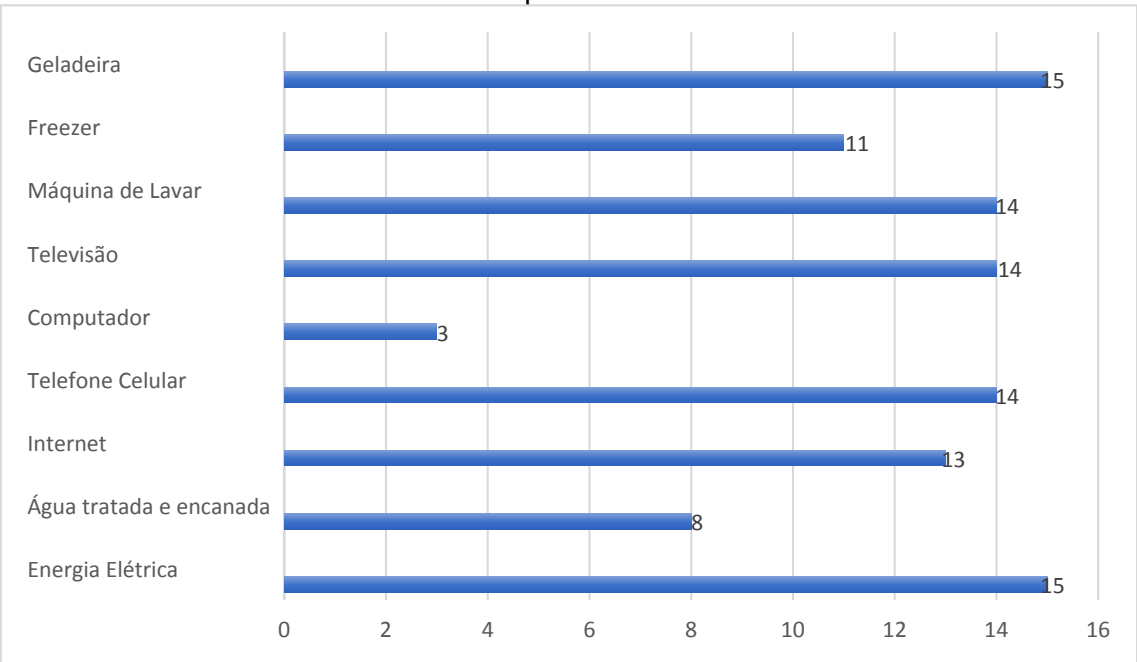
Fonte: Entrevista por meio dos Questionário Socioeconômico (2024).

Desse modo, tem-se que 34% dos estudantes estão a mais de cinco anos morando na mesma casa, enquanto 33% deles moram a menos de cinco anos na atual residência e 33% residem a menos de um ano no mesmo local. Esses dados mostram que há uma parcela de dois terços da população que

está afixada no seu lugar por maior ou menor tempo e, por sua vez, mantém os estudantes na mesma escola, por outro lado, um terço desses estudantes chegaram a escola no último ano. Dessas moradias, 57,1% é própria das famílias dos estudantes, enquanto 42,9% é cedida pela fazenda.

Sobre as características das moradias dos estudantes, por quantidade de cômodos da casa, 13,3% residem em uma casa que tem apenas um quarto, 53,3% moram em uma casa com dois quartos, 26,7% moram em uma casa com três quartos e 6,7% reside em uma casa com mais de três quartos. Dessas casas, 80% delas tem apenas um banheiro e 20% delas tem dois banheiros. O gráfico 5 apresenta as condições de moradia e os bens de consumo como eletrodomésticos e eletroeletrônicos por residência dos estudantes.

Gráfico 5 – Bens de consumo disponíveis nas residências dos estudantes

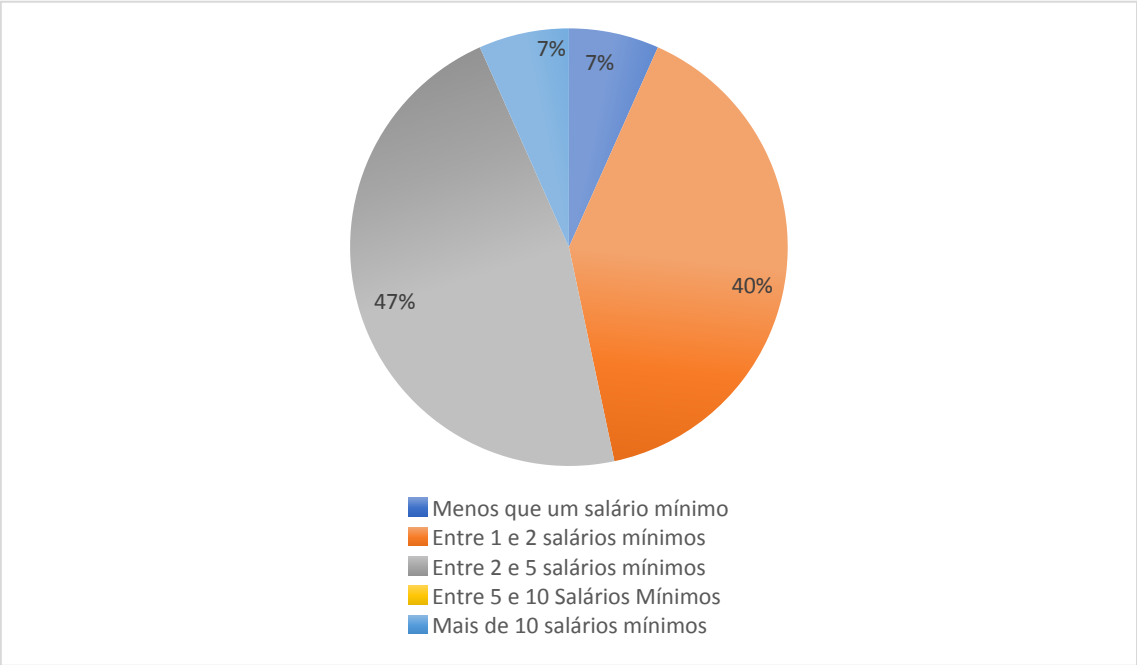


Fonte: Entrevista por meio dos Questionário Socioeconômico (2024).

O acesso à água potável encanada e energia elétrica é um fator determinante para o desenvolvimento socioeconômico de um assentamento, aliado a isso, a posse de bens de consumo básicos como geladeira, máquina de lavar, telefone e internet são indicadores de qualidade de vida das comunidades. No caso dos estudantes da EMC Lúcio Catarino Valverde, todos alegarem ter energia elétrica e geladeira em casa e apenas oito possuem água

tratada e encanada em suas residências. Destes, 14 possuem máquina de lavar, televisão e telefone celular, enquanto 13 possuem internet e apenas três possuem computador. O gráfico 6 mostra as rendas familiares dos estudantes, de acordo com as seguintes faixas salariais:

Gráfico 6 – Renda familiar dos estudantes



Fonte: Entrevista por meio dos Questionário Socioeconômico (2024).

Nos dois extremos das faixas salariais, há um estudante cuja família tem renda inferior a um salário mínimo e um estudante cuja família tem renda superior a 10 salários mínimos. Das 15 famílias, 86% vivem com a renda familiar entre um e cinco salários mínimos. A renda é um fator importante para a análise, pois representa as condições materiais de vida desses estudantes e suas famílias, definindo o acesso deles a posse de serviços e bens de consumo básicos para uma qualidade mínima de vida dentro do sistema capitalista.

Os dados de renda familiar podem ser relacionados aos dados das profissões dos pais, das mães ou dos outros adultos responsáveis pela família dos estudantes. Quanto à atuação profissional da mãe ou da mulher adulta que mora com eles em casa, a maioria dos estudantes respondeu assinalando profissões como do lar, dona de casa, trabalha somente no sítio, indicando que elas não exercem uma profissão externa ao lar, apenas cinco responderam

com outras profissões como professora, vendedora autônoma, agricultora, auxiliar de cozinha, diarista e cozinheira.

O nível de escolaridade dessas mulheres é representado pelos seguintes dados: 26,7% estudou até a 4º série ou 5º ano do Ensino Fundamental, 6,7% estudou até a 8º série ou 9º ano do Ensino Fundamental, 20% iniciou o Ensino Médio, mas não concluiu, 26,7% concluiu o Ensino Médio, 13,3% iniciou o curso superior, mas não concluiu e 6,7%, isto é, apenas uma, concluiu o ensino superior.

Sobre a profissão dos seus pais ou do homem responsável pela casa as respostas são: agricultor, autônomo, azulejista, gerente de fazenda, mecânico, operador de motosserra, operador de máquinas, serviços gerais, soldador, torneiro mecânico, vaqueiro, empilhador e trabalhador rural.

O nível de escolaridade desses homens é representado pelos seguintes dados: 7,1% não estudou, 35,7% estudou até a 4º série ou 5º ano do Ensino Fundamental, 7,1% estudou até a 8º série ou 9º ano do Ensino Fundamental, 14,3% iniciou o Ensino Médio, mas não concluiu, 28,6% concluiu o Ensino Médio e 7,1% concluiu o ensino superior.

2.2 ESCOLA ESTADUAL ARGEMIRO RODRIGUES PIMENTEL

A Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel localiza-se no Distrito de Paraíso do Leste, a 54 km da sede do Município de Poxoréu (MT), tendo além desta, outras escolas do/no campo, como a EE João Borges Vieira, EE Franklin Cassiano, a EE Presidente Dutra, a EM Epaminondas Correia de Oliveira, EM Pontal do Areia e o Liceu Pedagógico São Francisco de Assis, localizadas nos demais Distritos de Poxoréu, que são Johanesburgo, Aparecida do Leste, Jarudori e Alto Coité.

O surgimento da escola dá-se em decorrência do nascimento do Distrito de Paraíso do Leste no ano de 1943, quando o senhor Argemiro Rodrigues Pimentel “recebeu autorização do governo mato-grossense de assentar famílias camponesas propositalmente trazidas das terras castigadas pela seca do Nordeste brasileiro”. O patrono que dá nome à Unidade Escolar era responsável por buscar migrantes no estado do Ceará para povoar essa região matogrossense, em decorrência do movimento da Marcha para o Oeste que

estava se fortalecendo nesse momento (PPP EE Argemiro Rodrigues Pimentel, 2022, p. 2).

A respeito dos primeiros chegantes e de como era organizada a proposta de distribuição de terras para atrair esses migrantes, tem-se a gestora Escolar, nascida em Paraíso do Leste,

> O que que era a proposta da Colônia, que eles chamavam Paraíso naquela época de Colônia, cada família ganhava um lote dentro da comunidade, isso o primeiro grupo que veio, e ganhavam um sítio abaixo, lá para o rumo do centro social e nessa demarcação lá em baixo, do sítio, tinha até uns sítios que eram dos bororos, que eles também tiveram direito, pois eles não tinham demarcação de Terra Indígena, eles ganharam também esses lotes. Como eles vinham de outra região e tinham agora uma terra produtiva, então isso chamava atenção deles (G.E. 2, entrevista em abril de 2023).

Tem-se assim, em Paraíso do Leste, uma forma de ocupação diferente da que se teve em outros momentos e outras regiões mato-grossenses, nesse caso, houve uma divisão das terras baseada na pequena propriedade, tendo sido atraídos para essa região famílias de camponeses que receberam sítios em uma terra boa para reproduzirem seu modo de vida. Além dos camponeses, os indígenas da região também foram contemplados com sítios.

Nota-se, portanto, um tipo de colonização que privilegiava grupos mais fragilizados, sejam aquelas famílias advindas de regiões cearenses castigadas pela seca, sejam por indígenas da própria região, em contraposição aos latifúndios que foram destinados aos sulistas sobretudo em Primavera do Leste e Campo Verde em um momento posterior.

Outros grupos de migrantes chegaram ao Distrito de Paraíso do Leste, como os advindos de Minas Gerais e, posteriormente, a Operação Mato Grosso, organização ligada à Igreja Católica, que chega ao local com um grupo de italianos missionários que objetivavam fazer missões sociais e evangelísticas, ajudando a construir essa comunidade e a infraestrutura que nela existe, como a igreja, a escola, posto de saúde, centro social, etc. De acordo com a Gestora Escolar, em entrevista

> No início era Fundação Mato Grosso, mas depois, fundaram uma própria que é o Centro Social Claudio Zebelloni, que é financiado pela Cáritas do Brasil. Mas quem trouxe o primeiro grupo para a comunidade foi a Fundação Mato Grosso, que construiu a escola, construiu a maternidade, que hoje é o posto de saúde, construíram a

> Igreja, construíram uma caixa d'água lá do outro lado e várias casas de apoio ali, quando a comunidade ainda era muito populosa e viviam em condições precárias ali de saúde, de estrutura (G.E. 2, entrevista em abril de 2023).

Nesse contexto de início da comunidade, surgiu então a necessidade de se criar o primeiro grupo escolar "com três salas de aulas o qual começou a funcionar em 1947, atendendo alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, cujos funcionários eram pagos pela prefeitura de Poxoréu", conforme o Projeto Político Pedagógico (2022, p. 2). Posteriormente, quando a comunidade estava em sua efervescência, criou-se então a Escola Argemiro Rodrigues Pimentel no prédio construído pelos italianos, conforme a Gestora Escolar.

> Argemiro Rodrigues Pimentel foi em busca de representações políticas, em todo o contexto social, e fundou o primeiro grupo escolar num prédio que hoje é utilizado pela Prefeitura, que fica próximo da escola, ali perto da quadra, ali funcionava um grupo escolar municipal. Com o passar dos anos chegaram os mineiros e depois os italianos, e com a chegada dos italianos eles providenciaram a construção daquele prédio novo, onde hoje funciona a escola. Aquele prédio lá começou a ser construído em 1969 com uma estrutura que aguenta guerra mesmo, por que as paredes são muito largas, e começaram a utilizar no ano de 1971, mas o Decreto de criação da escola mesmo data de 1963, por que conta com a época em que era no outro prédio (G.E. 2, entrevista em abril de 2023).

O prédio onde funciona a escola, não é, portanto, de propriedade do Estado e sim do Centro Social Claudio Zebelloni, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), por sua vez, loca o prédio. Segundo a fala da Gestora Escolar, o Centro Social reverte todo o valor do aluguel na própria escola, ajudando com as despesas de merenda, capital ou de custeio, em tudo o que a comunidade escolar solicita. As figuras 9 e 10 mostram uma parte dos prédios da comunidade e a fachada do prédio da escola.

Figura 5 – Distrito de Paraíso do Leste: núcleo urbano



Fonte: Arquivo da Gestora Escolar (2022).

Figura 6 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: fachada



Fonte: Próprio Autor (2022).

Atualmente, a EE Argemiro Rodrigues Pimentel, sendo a única Unidade escolar presente na comunidade, atende desde a Educação Infantil, como sala

anexa de uma escola municipal, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, atendendo a uma média de 180 estudantes, dos quais, cerca de 77% são oriundos das fazendas e do assentamento que circunvizinham a comunidade.

A Unidade Escolar conta uma infraestrutura adequada para o atendimento de seus estudantes com espaços como: biblioteca, laboratório de informática, laboratório de aprendizagens, refeitório, horta escolar. Além disso possui chromebooks, rede de internet, acervo completo de materiais pedagógicos e livros do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso.

2.2.1 Aspectos Socioeconômicos

A comunidade de Paraíso do Leste tem passado por um processo de decrescimento desde o início da década de 2000, perdendo sua característica de pequenas propriedades e de campesinato e sendo incorporada ao modelo de latifúndios, por meio da compra das terras por grandes propriedades, sendo que de acordo com a Gestora Escolar, “hoje daqueles primeiros loteamentos mesmo, só tem dois ou três, os demais venderam tudo para os fazendeiros e foi onde que aconteceu que Paraíso ficou cercado por grandes fazendas, e diminuiu também o número de empregos”.

A transformação socioespacial que Paraíso do Leste vem experimentando, tem um duplo efeito de causa e reação, marcado por um período de mais de cinco décadas em que se tinha uma comunidade de caráter campesino e uma população mais expressiva numericamente, passando a viver um decréscimo populacional e o processo de concentração fundiária. Dentre os vários motivos, que não caberia explicar nesse tópico, está segundo a gestora escolar o crescimento de Primavera do Leste, que fica a aproximadamente 80 km da comunidade. Segundo ela,

> [...] com o surgimento de Primavera do Leste principalmente, com a oportunidade de melhores condições, houve um êxodo muito grande da comunidade, principalmente pra Primavera. Outro fator que contribuiu para a diminuição da comunidade foi o controle de natalidade, porque antigamente as pessoas tinham muitos filhos e aí as famílias atualmente tem menos (G.E. 2, entrevista em abril de 2023).

O processo de decréscimo populacional de Paraíso do Leste, portanto, coincide com o momento de início da forte expansão de Primavera do Leste, que se tornou um polo urbano regional com forte capacidade de atrair mão de obra dos municípios vizinhos para o seu setor de serviços urbanos e também para as grandes fazendas que se desenvolveram no seu Município.

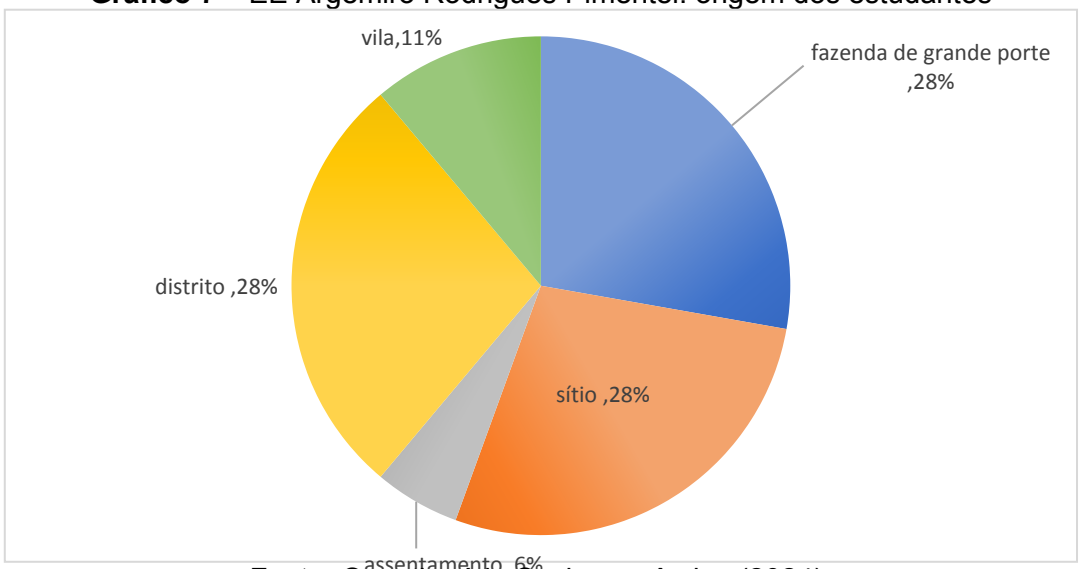
Hoje a Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel desenvolve na comunidade de Paraíso do Leste não apenas seu papel educacional, mas também um papel socioeconômico, pois ela gera emprego e renda para muitos funcionários e atende a uma região de fazendas e assentamentos ao seu entorno, fazendo com que a comunidade em torno da escola se mantenha viva. Conforme a gestora escolar,

> Com o crescimento da escola, ela passou a ser um eixo da economia da comunidade, porque a maioria das pessoas que moram ali vivem em função da escola, ou trabalham ou tem filhos (que estudam na escola). Então a economia do Distrito hoje gira em torno dos aposentados, dos funcionários públicos assalariados e alguns trabalhadores braçais que prestam serviços para aquelas fazendas ali circunvizinhas. Hoje 77% do alunado da escola é oriundo das fazendas e do assentamento, então assim, a comunidade diminuiu muito, então a comunidade em si, funciona em torno da escola com um número bem reduzido de jovens, sendo que a maioria são idosos (G.E. 2, entrevista em abril de 2023).

Os dados coletados na pesquisa socioeconômica, realizada com os estudantes e suas famílias, vão ao encontro do que a gestora da escola afirma. Dos 18 respondentes, o que representa uma amostra correspondente a 10% do alunado da escola, 83,3% se consideram pardos e 16,7% se consideram brancos, sendo que 55,6% estudou sempre em escola pública do campo e 44,4% estudou em escola pública da cidade e também do campo, nenhum deles afirmou ter estudado na iniciativa privada.

Sobre a idade de acesso a uma escola ou creche, 77,8% deles, afirmaram que começaram a frequentar a escola ou creche entre os três e cinco anos de idade, 11,1% começaram antes dos três anos e 11,1% iniciaram sua vida escolar aos seis anos de idade, que é a idade obrigatória. Quando perguntados sobre o local onde residem, apenas 27,8% afirmaram morar no Distrito. O gráfico 7 mostra a residência de origem dos estudantes da EE Argemiro Rodrigues Pimentel.

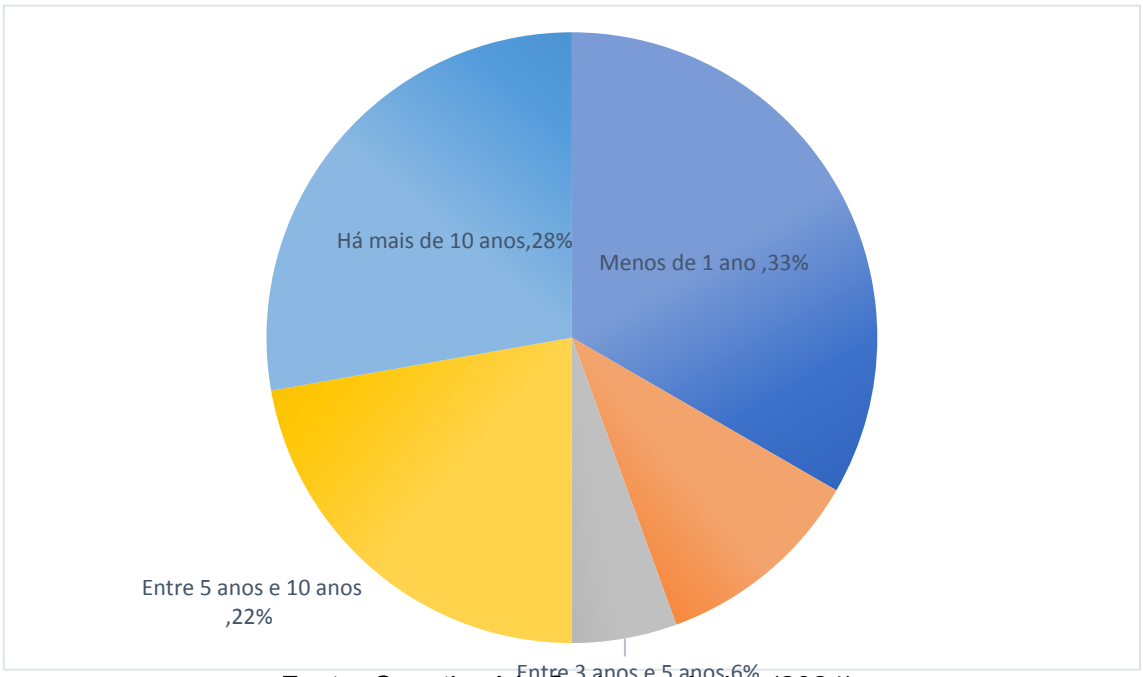
Gráfico 7 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: origem dos estudantes



Fonte: Questionário Socioeconômico (2024).

Ainda sobre suas residências, 52,9% moram em casa própria, 35,6% moram em casas cedidas pela fazenda em que seus responsáveis trabalham e 11,8% moram em casa alugada. Além disso, o gráfico 8 mostra a questão da rotatividade dos moradores na comunidade bem como nas fazendas e no assentamento ao entorno, mostrando que um terço dos estudantes moram a menos de um ano na atual residência o que demostra grande rotatividade..

Gráfico 8 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: tempo de moradia dos estudantes na mesma residência

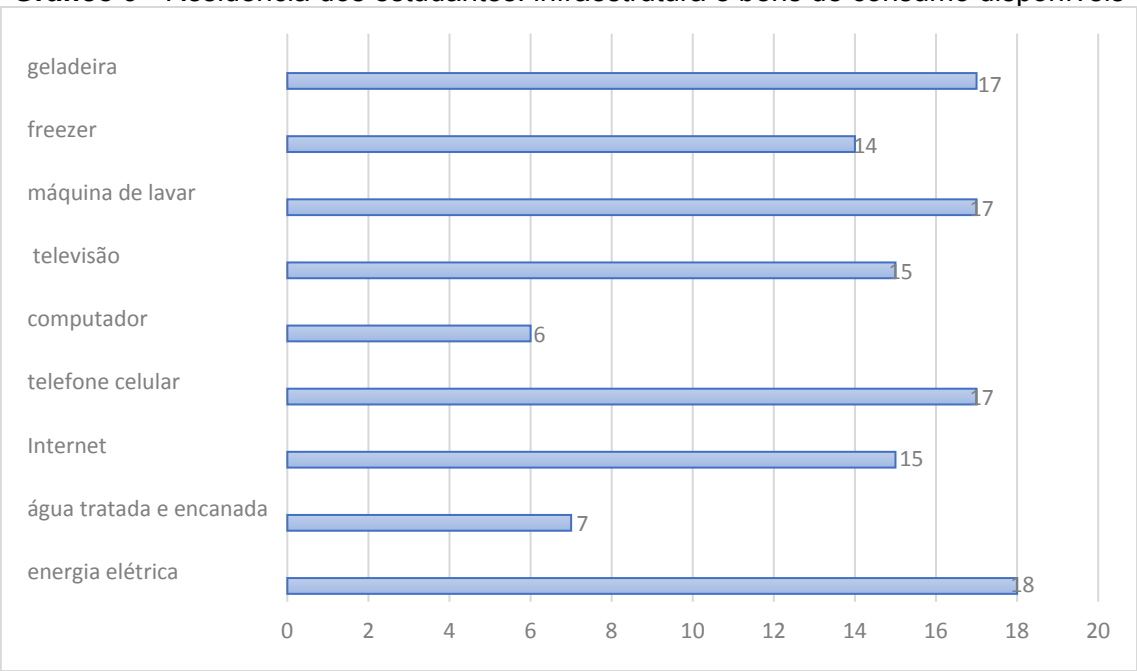


Fonte: Questionário Socioeconômico (2024).

A rotatividade de estudantes na unidade Escolar é um fator que impacta na sua aprendizagem e ocorre por causa da dificuldade de algumas famílias encontrarem um emprego que lhes garanta boas condições de vida e estabilidade no lugar. Segundo a Gestora Escolar, há determinadas fazendas ao redor da escola que trocam de funcionários constantemente, fazendo com que as crianças permaneçam um curto período de tempo na mesma escola.

Outro dado a respeito da moradia dos estudantes que é importante analisar é o acesso aos bens de consumo básicos para qualidade de vida dessas famílias no dia a dia, como energia elétrica, água tratada e encanada, eletrodomésticos e eletroeletrônicos dos quais essas famílias dispõem em suas casas. O gráfico 9 traz esses dados, mostrando que todos os 18 estudantes entrevistados têm energia elétrica em casa, 17 deles têm geladeira, máquina de lavar e telefone celular, 15 deles têm televisão e internet, 14 deles têm freezer, no entanto apenas sete famílias possuem água tratada e encanada e apenas seis possuem computador.

Gráfico 9 - Residência dos estudantes: infraestrutura e bens de consumo disponíveis



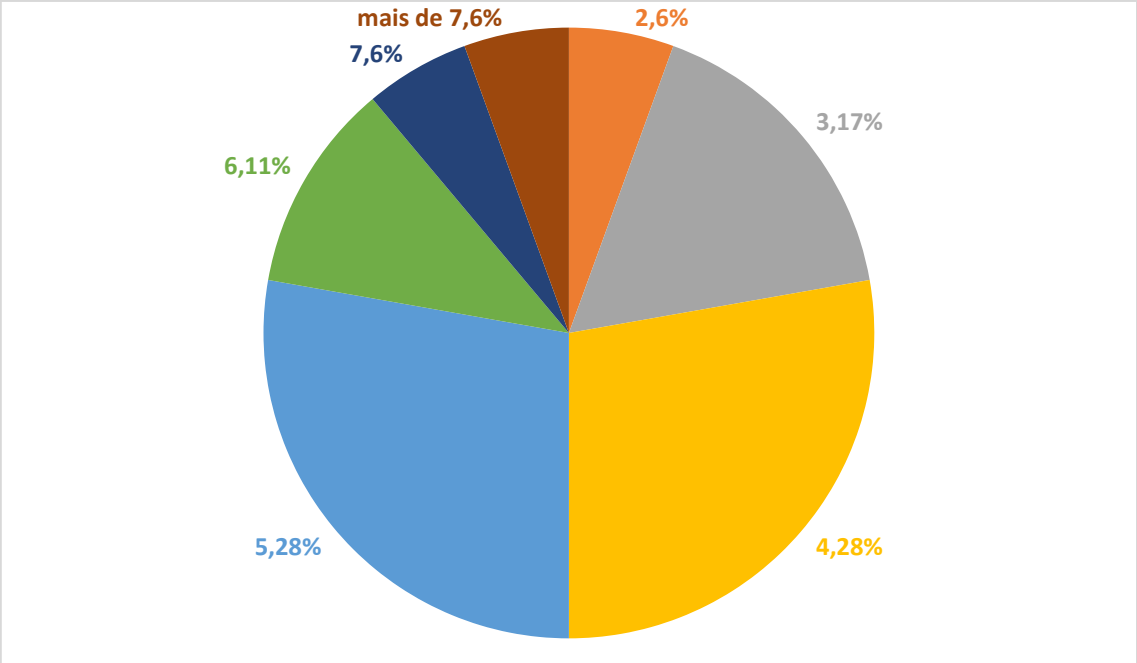
Fonte: Questionário Socioeconômico (2024).

A renda familiar é outro aspecto importante de ser analisado, pois revela as condições materiais de vida dessas famílias. Os dados coletados mostram que 11,8% das famílias vive com menos de um salário mínimo, revelando

condições precárias de existência desses estudantes, 47,1% das famílias possuem entre um e dois salários mínimos e 41,2% vive com a renda entre três e cinco salários mínimos. Nenhum estudante assinalou ter renda familiar entre cinco e 10 salários mínimos e nem acima de 10 salários mínimos.

Juntamente com esse dado, é interessante observar que 61,1% dos estudantes não são atendidos por programas sociais, como o Bolsa Família, 38,9% recebem algum tipo de auxílio. O tamanho das famílias é heterogêneo, variando entre famílias com apenas duas pessoas e outras com mais de sete membros, sendo que a maior parte delas tem entre três e cinco pessoas, conforme mostra o gráfico 10.

Gráfico 10 – Quantidade de membros por família



Fonte: Questionário Socioeconômico (2024).

Ainda sobre as configurações familiares, um terço dos estudantes responderam que não moram com suas mães e o mesmo quantitativo respondeu que não reside com o pai. A escolaridade das mães ou mulheres responsáveis pelos estudantes é representada pelos seguintes dados: 11,1% estudou até a 4º Série/5º Ano do Ensino Fundamental; 16,7% estudou até a 8º Série/9º Ano do Ensino Fundamental; 33,3% concluiu o Ensino Médio; 22,2% iniciou um curso superior, mas não concluiu; 5,6% concluiu o Ensino Superior e 11,1% tem Pós-Graduação.

Grande parte das mulheres da comunidade de Paraíso do Leste exerce um papel ativo no mercado de trabalho, conciliando juntamente com as atividades domésticas, sendo que 33,3% são do lar, 11,1% são agricultoras, 11,1% são professoras e com porcentagens menores aparecem profissões como confeiteira, agente de saúde, vendedora, técnico administrativa/bibliotecária, funcionária pública e pensionista.

Já sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis homens pelos estudantes, tem-se os seguintes dados: 5,9% não estudou; 29,4% estudou até a 4º Série/5º Ano do Ensino Fundamental; 17,6% estudou até a 8º Série/9º Ano do Ensino Fundamental; 11,8% iniciou, mas não concluiu o Ensino Médio; 29,4% concluiu o Ensino Médio; 5,9% concluiu o Ensino Superior.

Ao serem questionados sobre as profissões de seus pais ou dos homens responsáveis por suas famílias, os estudantes responderam as seguintes profissões: autônomo, caseiro (serviços gerais), vaqueiro, açougueiro, funcionário público, gerente do sítio, lavrador, operador de máquina, pedreiro, secretário, trabalhador rural, tratorista, trabalhador polivalente de pecuária.

Nota-se nas respostas a respeito das profissões tanto dos homens quanto das mulheres de Paraíso do Leste que há muito forte a característica do trabalho do campo, mostrando que essas famílias são formadas por camponeses ou trabalhadores sem-terra, que, todavia, procuram se manter na terra. São pessoas acostumadas com a vida e o trabalho do campo, grande parte deles são nascidos e continuam vivendo em área rural e procuram, apesar das dificuldades, permanecer no campo.

Tem-se, portanto, no caso de Paraíso do Leste, uma comunidade de pequenos lavradores, camponeses, que procuraram uma forma de continuarem no campo, mesmo tendo que trabalhar em atividades não agrícolas, seja no setor público, seja na cidade ou ainda se mantendo em atividades agrícolas, mas em propriedades de terceiros para conseguirem se manter no campo, dados os aspectos conjunturais espaciais e socioeconômicos ao qual foram submetidos pelo sistema capitalista. Sobre isso, afirma Almeida

> Assim, a divisão do trabalho camponês entre atividades agrícolas e não agrícolas não é simplesmente determinada pela disponibilidade de terra para trabalho, mas por uma análise conjuntural. Nos momentos em que as atividades não agrícolas apresentam

> possibilidade de ganho superior à agrícola, a mão-de-obra familiar migra nesta direção (Almeida, 2003, p. 71).

Ao analisar em sua tese o processo que o campesinato brasileiro vem sofrendo, bem como as adequações que esses camponeses vêm fazendo a fim de se manterem no campo, conservando a sua identidade camponesa, Almeida (2003) afirma que apesar da atual conjuntura que favorece a grande propriedade em detrimento do campesinato, todavia, a reprodução camponesa continua ocorrendo, sendo permitida de forma contraditória pelo capital.

Há uma luta cotidiana por parte dos camponeses para permanecerem no campo e, quando eles não conseguem se manter com condições favoráveis de vida mesmo conciliando atividades agrícolas e não agrícolas, ou em outros casos vendendo sua mão de obra para os grandes proprietários, são expropriados de suas terras e acabam tendo que deixar o campo.

> Na verdade, é na luta cotidiana pela terra e na terra que o camponês tem garantido sua permanência no mundo capitalista. Isso significa dizer que o processo do capital permite contraditoriamente a reprodução camponesa, cobrando o tributo por meio da transferência de renda, ocasião que, na maioria das vezes, prende o camponês no circuito da miserabilidade, sendo que, nas situações limites, o expropria da terra (Almeida, 2003, p. 23).

Destarte, embora se tenha em Paraíso do Leste uma expressiva quantidade de camponeses que foram expropriados de suas terras e acabaram por ter que procurar empregos em Primavera do Leste ou em outros lugares, ou mesmo nas fazendas vizinhas da região, há um processo de resistência de outra parte que continua se mantendo em seus lugares e nesse caso, a escola tem sido um pilar de sustentação muito importante para que várias dessas famílias continuem se mantendo ali.

2.3 ESCOLA ESTADUAL CAMPO VILA UNIÃO

A Escola Estadual do Campo Vila União localiza-se em Primavera do Leste a 50 km da sede do Município em uma área de grandes fazendas. O nome da escola deu-se em decorrência do próprio nome da Vila União, onde ela se localiza, que é uma vila na qual residem trabalhadores das fazendas que a rodeiam. A Vila União surgiu a partir do aumento da demanda de mão de

obra nas fazendas de Primavera do Leste, e segundo o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar

> A referida comunidade teve como seu primeiro morador, em fevereiro de 1988, o Senhor Moacir Fortunato e família, a partir daí a localidade aglomerou outras famílias e desenvolveu-se. Sabe-se que o nome da escola deu-se devido à união de seus habitantes desde o surgimento até os dias de hoje. Com a ampliação do espaço agrícola surgiram novas construções e edificações que ampliaram a participação da mão de obra especializada migrando para cá pedreiros, trabalhadores rurais, motoristas, pilotos de avião, técnicos em agricultura e pecuária, bem como pequenos e médios empresários, comerciantes, fazendeiros e industriais. Com a visão que se tinha do progresso na região de Primavera do Leste, mais especificamente na comunidade Vila União, que se despontava como uma grande produtora Agrícola e Pecuária dentro do município, aqui chegaram várias pessoas oriundas de diferentes Estados do país, enriquecendo esta localidade com sua diversidade cultural, credos e gostos. (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 2).

Com o crescimento do número de habitantes que chegavam à Vila União, surgiu logo a necessidade de se fundar uma escola para atender às crianças e adolescentes da comunidade local, funda-se então a Escola Vila União “pelo decreto municipal nº 062/88 de 22 de fevereiro de 1988 na administração do então Prefeito Darnes Egydio Cerutti, reconhecida pela portaria nº 062/88 de 19 de agosto de 1988 da Secretaria Estadual de Educação” (PPP, 2022, p. 2).

A Unidade Escolar inicialmente era administrada pelo Município de Primavera do Leste, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, passando no ano de 2012 a ser administrada pelo Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) através do Decreto de Criação nº 980 de 02 de fevereiro de 2012. Em 2023 a escola recebeu, como salas anexas, turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental à 3º Série do Ensino Médio, com 130 estudantes, localizadas na comunidade do Carazinho, que anteriormente eram salas anexas à Escola Estadual Padre Onesto Costa, uma escola urbana que foi extinta em 2022.

Na sede, na comunidade Vila União são atendidas duas turmas de Pré-Escola I e Pré-Escola II da Educação Infantil com 70 crianças entre quatro e cinco anos de idade, sob responsabilidade do Município, além de outras 12 turmas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3º Série do Ensino Médio que somam 230 estudantes, aproximadamente.

Embora a comunidade da Vila União em si venha diminuindo, conforme afirma o seu PPP (2022, p. 2), sendo que “atualmente a comunidade ao redor da escola é formada por poucas famílias, tem aproximadamente 15 residências, uma igreja e um minimercado”, contudo o número de estudantes vem aumentando, em decorrência do quantitativo de trabalhadores das fazendas circunvizinhas que embora não morem na vila, são atendidos pela escola Vila União.

A infraestrutura da Unidade Escolar passou por uma reforma e ampliação em 2004, quando “se construiu mais 2 (duas) salas de aula, sala de informática, laboratório de ciências, cozinha com dispensa, lavanderia e pátio coberto”, segundo o PPP (2022, p. 2).

No ano de 2022 a Secretaria Municipal de Primavera do Leste construiu duas salas de aula para atender suas turmas de Educação Infantil, que até então eram atendidas em salas container, ampliando a oferta. Também em 2022 foi construída a quadra coberta pela mantenedora, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), no entanto ela ainda não foi inaugurada devido a um problema estrutural decorrente de um erro cometido pela empresa construtora.

Segundo a fala do Gestor Escolar, em entrevista, há um parecer aprovado pela SEDUC-MT para a construção de mais cinco salas de aula, já que atualmente as salas possuem divisórias para atender a duas turmas diferentes em cada uma. A figura 11 mostra a infraestrutura física da escola, anteriormente à construção das duas salas do município ao final de 2022, a figura 12 mostra o pátio interno da escola e as figuras 13 e 14 mostram as salas de aula com as divisórias para comportar duas turmas em cada uma.

Figura 7 – Escola Estadual Campo Vila União



Fonte: arquivo da escola (2022).

Figura 8 – Escola Estadual Campo Vila União: pátio interno



Fonte: arquivo da escola (2022).

Figura 9 – Escola Estadual Campo Vila União: sala de aula com divisória ao fundo



Fonte: arquivo da escola (2022).

Figura 10 – Escola Estadual Campo Vila União: sala de aula com divisória ao fundo



Fonte: arquivo da escola (2022).

Desse modo, percebe-se que há uma contradição entre o crescimento da comunidade escolar e o declínio populacional da Vila União, haja vista que, embora a comunidade da Vila União parou de crescer e até mesmo diminuiu, não diminuiu a quantidade de crianças e adolescentes que estudam na escola,

isto porque, embora os trabalhadores das fazendas circunvizinhas não tenham buscado morar na comunidade, devido a maioria das grandes fazendas ofertarem moradias, o que diminui as despesas desses trabalhadores, todavia a escola é a única que atende a região.

2.3.1 Aspectos Socioeconômicos

O público atendido pela EE Campo Vila União, em sua sede, é majoritariamente formado por filhos de trabalhadores rurais, diferentemente do público atendido nas salas anexas da escola na Comunidade Carazinho que é majoritariamente formado por filhos de pequenos produtores da região. Isso faz com que a escola atenda a dois públicos bem diferenciados, que segundo a fala do Gestor Escolar,

> Agora a gente assumiu outra escola, né, que é a Carazinho, como salas anexas da Vila União e aí sim eu comecei a perceber uma diferença grande. Nessas salas anexas, lá hoje são 130 alunos, eles são mais de assentamento, eu percebo uma diferença assim, são diferenças boas e ruins, se comparados os dois. Por exemplo, na vila União nós não temos alguns problemas, por exemplo, com alcoolismo, fumo, não tem, só que também eu não sinto muito pertencimento, sabe? Eles estão ali muitos, eles têm o sonho, é o que eu ouço dos alunos, de trabalhar na fazenda, eu não vejo eles falando sobre conquistar cargos mais elevados, por exemplo, lá na região da Vila União eu imaginava que a maioria iria querer fazer agronomia, isso aí pra quem não é o fazendeiro, seria o top... mas eu percebo que na Vila eles não têm muito esse pertencimento não. Tipo, eles estão lá porque querem virar operador de máquina, mecânico, no máximo de vez em quando eu ouço alguém falar em tentar ser gerente de algum setor na fazenda. Lá nessa outra escola (Carazinho), por mais que seja pequena, os pais são proprietários de alguma coisa, da terra, então eu ouço de alunos lá que eles dizem que antes de ir pra escola, têm que acordar cedo e ir tirar leite, alimentar os bichos, e depois vai tomar banho e vai pra escola e na volta também, alguns trabalham até a noite (G.E. 3, entrevista em abril de 2023).

Essa fala do gestor escolar sintetiza bem a diferença entre o proletariado do campo e o camponês como duas classes sociais distintas, isso por que o trabalhador do campo que não tem a posse da terra e trabalha na terra de outrem não desenvolve uma relação com a terra como seu lugar de vida e de reprodução de seu modo de vida, ele tem o mesmo comportamento de um

trabalhador urbano cujo trabalho e a riqueza ou o produto do trabalho são separados, pela lógica da alienação.

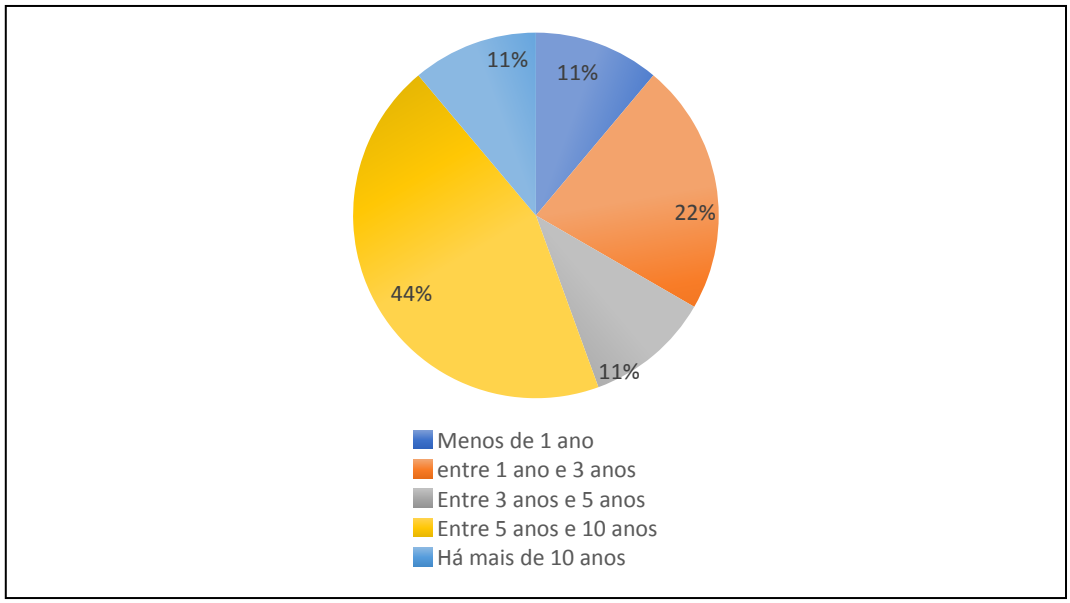
Isso significa dizer, que ele está ali para vender sua força de trabalho em troca de um salário que varia de acordo com o cargo que ele ocupa dentro da fazenda. Por outro lado, o camponês que é ao mesmo tempo dono e trabalhador da terra, juntamente com sua família, tiram diretamente da terra o seu sustento e, por esse motivo, desenvolvem uma relação de interdependência com a sua terra.

Os dados foram coletados apenas na sede da escola, na comunidade Vila União, haja vista que no início do projeto da pesquisa a comunidade Carazinho não havia sido anexada à Vila União ainda. Desse modo, os dados que serão apresentados e discutidos a partir desse momento representam apenas a comunidade Vila União e as 35 fazendas ao redor dela, de onde são oriundos os estudantes que responderam a essa pesquisa, sendo ao todo nove estudantes.

A respeito da autodeclaração de raça, 44,4% dos estudantes da Escola Estadual Campo Vila União se reconhecem como brancos, 33,3% se reconhecem como pardos e 22,2% como amarelos, nenhum deles se reconhece como negro ou indígena. A respeito de sua jornada educacional, 22,2% começaram a frequentar uma escola ou creche com menos de três anos de idade, 44,4% começaram entre três e cinco anos de idade e 33,3% iniciaram sua jornada escolar aos seis anos de idade. Destes, 55,6% estudaram sempre em escola pública da cidade e do campo e 44,4% estudaram apenas em escola pública do campo, nenhum deles afirmou ter estudado em escola privada.

Sobre a moradia desses estudantes, 100% responderam que moram em fazenda de grande porte, e em casa cedida pela fazenda, ou seja, nenhum dos respondentes residem na Vila União. A respeito da rotatividade dos estudantes na comunidade, bem como de seus pais no trabalho, o gráfico 11 apresenta os dados de tempo de moradia dos estudantes na mesma residência.

Gráfico 11 – Tempo de residência dos estudantes na mesma moradia

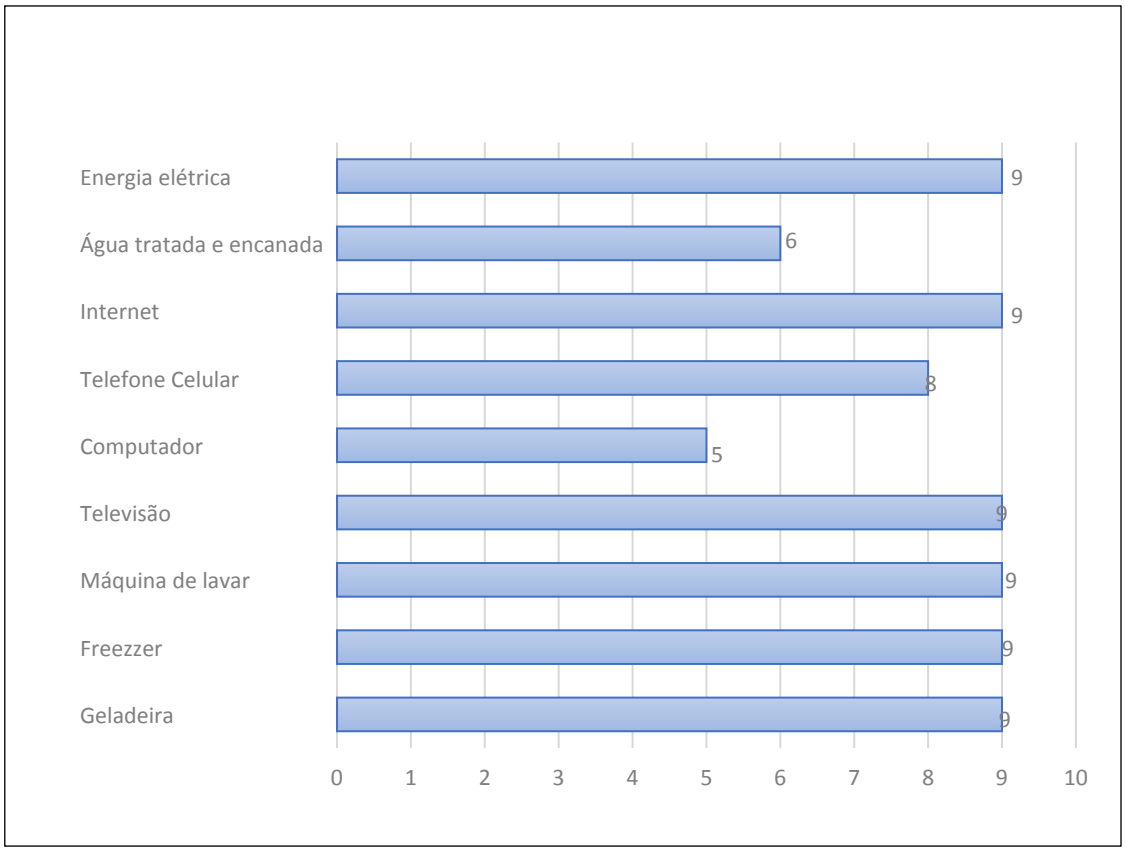


Fonte: Questionário Socioeconômico (2024).

Percebe-se que o quantitativo de estudantes que moram na fazenda a cinco anos ou mais soma-se 56% do total, por outro lado o quantitativo dos que residem a menos de um ano representa apenas 11%, mostrando que há uma baixa rotatividade da comunidade escolar, o que representa que as pessoas tendem a se fixar por um longo período nas fazendas da região.

O gráfico 12 mostra a infraestrutura e os bens de consumo disponíveis nas residências desses estudantes, revelando que a maioria deles tem acesso à praticamente todos bens perguntados, exceto quando se trata de computador e freezer, mostrando que as fazendas oferecem aos seus trabalhadores uma condição de vida que não é precária.

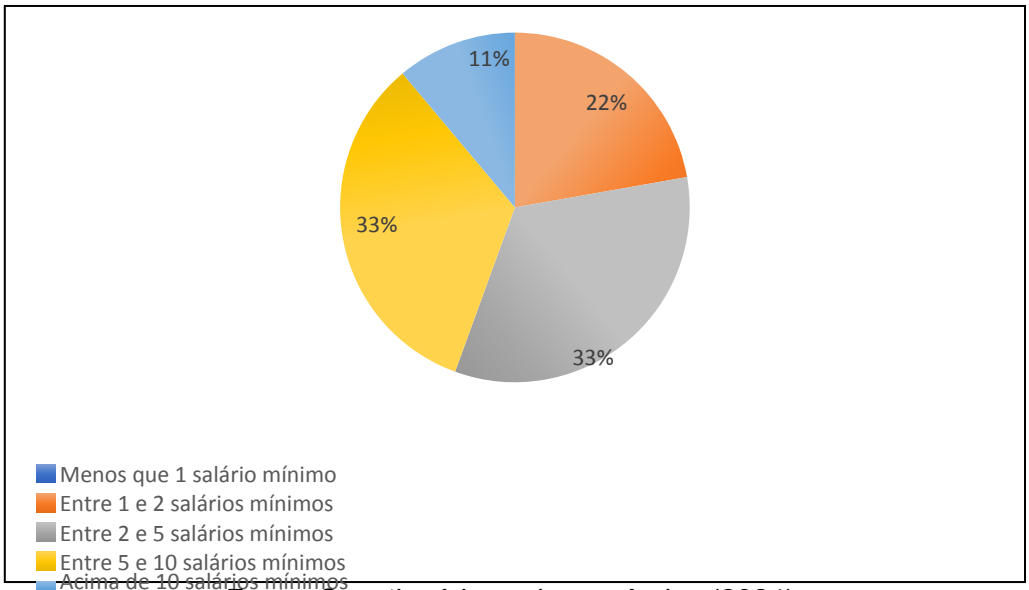
Gráfico 12 – Acesso dos estudantes e suas famílias a infraestrutura e bens de consumo básicos



Fonte: Questionário socioeconômico (2024).

Os dados do gráfico acima vão ao encontro do nível salarial assinalado pelos estudantes e suas famílias no questionário socioeconômico, representados no gráfico 13, que revela que 44,4% dos estudantes tem uma renda familiar acima de cinco salários mínimos, enquanto 55,5% tem renda entre um e cinco salários mínimos, sendo que ninguém marcou ter renda inferior a um salário mínimo, de modo que apenas 11,1% são atendidos por programas sociais, como o Bolsa Família.

Gráfico 13 – EE Campo Vila União: renda familiar dos estudantes



Fonte: Questionário socioeconômico (2024).

Quanto ao tamanho das famílias, predominam grupos entre quatro e seis pessoas que residem juntas na mesma casa, sendo que 44,4% assinalaram que em suas casas residem ao todo quatro pessoas, 33,3% residem juntamente em cinco membros e 22,2% possuem seis membros que residem juntos, sendo que 22,2% desses estudantes não moram com a mãe e 11,1% não moram com o pai.

Os estudantes foram questionados sobre o nível de escolaridade de suas mães ou das mulheres que são responsáveis por eles e assinalaram da seguinte forma: 11,1% não estudou; 33,3% estudou até a 8º Série/9º Ano do Ensino Fundamental; 11,1% iniciou o Ensino Médio, mas não concluiu; 22,2% concluiu o Ensino Médio; 11,1% concluiu o Ensino Superior e 11,1% fez Pós-Graduação.

Sobre as atividades profissionais exercidas por essas mães ou mulheres responsáveis pelos estudantes, foram assinaladas as seguintes profissões: empregada, trabalhadora de casa, vendedora, do lar, faxineira, cantineira, cantineira terceirizada e técnica de enfermagem, mostrando que uma parte expressiva dessas mulheres exercem papel profissional ativo no mercado de trabalho.

A respeito da escolaridade dos pais ou homens responsáveis pelos estudantes, tem-se os seguintes dados: 33,3% deles estudou até a 4º série/5º ano do Ensino Fundamental; 22,2% estudou até a 8º série/9º ano do Ensino Fundamental e 44,4% concluiu o Ensino Médio. Dentre as profissões exercidas

por esses homens estão: aplicador de defensivo, borracheiro, caminhoneiro, gerente de pecuária, guarda, mecânico de máquinas agrícolas, e operador de máquinas agrícolas.

Vê-se pelos dados coletados, que o nível de escolaridade dos homens está consideravelmente abaixo do nível escolar das mulheres dessa comunidade, e correspondem ao exigido pelos administradores das fazendas para os cargos que esses ocupam, de modo que a renda familiar também é compatível com os trabalhos exercidos pelos homens e mulheres que vendem sua força de trabalho no campo.

Destarte, há uma dinâmica, capturada pelos dados na Vila União, que a diferencia das demais comunidades apresentadas nessa pesquisa. Enquanto há um nível salarial menor e um declínio populacional nas outras comunidades, esta apresenta um aumento do número de estudantes, mesmo que a vila em si tenha apresentado um decréscimo, uma menor rotatividade dos estudantes e melhores condições materiais de vida.

Isso significa dizer, que as pessoas têm se fixado nas fazendas ao redor da Vila União, quem sabe não sejam os mesmos que saíram de Paraíso do Leste ou do Assentamento Colorado. Essa dinâmica reafirma o que tem se defendido a respeito das condições de reprodução do campesinato em uma região que tem como característica a concentração de terra e de renda, de forma que ao passo em que esses camponeses não conseguem se manter apenas com o produto da terra, acabam se tornando funcionários dos grandes grupos que crescem cada vez mais.

Todavia, a identidade com o trabalho na terra, mesmo que este seja mecanizado, o modo de vida do campo, bem como o desejo de continuar no campo, faz com que esses camponeses se submetam ao trabalho assalariado, proletarizando-se, quando essa é a saída mais vantajosa para as suas famílias, corroborando com a assertiva de que

> Esta afirmação poderia denunciar um espírito capitalista, uma vez que a família camponesa estaria direcionando sua força de trabalho para o setor onde a receita líquida fosse mais elevada, visando à acumulação. Todavia, Chayanov esclarece que a família camponesa visa unicamente à maneira mais fácil de satisfazer suas necessidades em consonância com o gasto da força de trabalho. É fundamentalmente isso que distingue a família camponesa do empresário capitalista, pois, enquanto o capitalista investe nos

> setores mais lucrativos visando ao máximo de retorno possível, a família camponesa cessa imediatamente o sobretrabalho ao alcançar o equilíbrio trabalho-consumo, pois seu objetivo é reproduzir-se enquanto unidade de produção econômica camponesa (Almeida, 2003, p. 71).

A proletarização do camponês não significa, portanto, a extinção do campesinato e sim uma estratégia de sobrevivência dele face à voracidade do capitalismo, bem como outros modos de sobrevivência utilizados por eles como o arrendamento de suas propriedades. No caso da Vila União, em contrapartida às demais comunidades estudadas, o que pode depreender é a dificuldade que o campesinato brasileiro vem enfrentando para se manter em seu território em detrimento do avanço do capital e de uma política neoliberal que cada vez mais favorece a grande propriedade e a agricultura patronal.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA

Nesta seção discute-se o contexto no qual se originou o movimento da Educação do Campo no Brasil com o protagonismo dos movimentos de luta pela terra, também o conceito de território e a relação da Educação do Campo com a perspectiva territorial, bem como o papel do ensino de Geografia no contexto das escolas do/no campo tendo em vista a Educação Ambiental Crítica. Trata-se ainda sobre a importância da abordagem da Educação Ambiental e da questão agrária no atual cenário do campo mato-grossense.

3.1 OS POVOS DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

A Educação do Campo, enquanto movimento pedagógio, surgiu durante a década de 1990, no contexto de um Brasil urbano, cujo lugar do campo era de subordinação à cidade e havia uma iminente necessidade de políticas públicas que vislumbrassem a valorização do campo e das pessoas que nele viviam. O campo, por sua vez, vivia um contexto de mobilização social por meio de movimentos que buscavam a reforma agrária, dado o cenário de altos níveis de concentração de terra e de riquezas como consequência de um processo histórico de distribuição de terras completamente injusto e desigual.

No contexto brasileiro alguns fatores foram responsáveis pela subordinação do campo à cidade em certo momento histórico. A estrutura fundiária concentrada, tendo sua origem no início da colonização com base nas capitanias hereditárias e nas sesmarias e, posteriormente, mantida e reforçada pela Lei de Terras de 1850, colocaram as condições que impossibilitaram o acesso à terra pela parcela menos favorecida da sociedade. Aliado a isso, o longo processo de escravidão, que perdurou por mais de 300 anos no território brasileiro, contribuiu para a existência de um abismo social que separava os descendentes de homens e mulheres negros escravizados do acesso à terra.

Num período mais recente, a partir da década de 1960, iniciou-se um forte processo de urbanização causado pelo processo migratório, em que a mão de obra era liberada do campo para as cidades em consequência da concentração da terra, que excluiu camponeses, arrendatários, parceiros,

meeiros, ribeirinhos, indígenas dentre outros, acentuada pelo fenômeno da Revolução Verde, que mecanizou o campo e “modernizou” as práticas agrícolas sobretudo nas regiões sul e sudeste do país, ao passo em que na cidade estava ocorrendo a industrialização.

Esse processo desencadeou uma forte redução da população do campo brasileiro, de forma que em 1960 tinha-se 45% de sua população morando em cidades, passando para 75%, em 1990, 80%, em 2000, e 84,35%, em 2010, segundo os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No Centro Oeste, entre os anos de 1970 e 2000, segundo Frederico (2010), a taxa de urbanização passou de 48% para 85,6%, sendo a segunda região mais urbanizada do Brasil, atrás somente do Sudeste.

Como as atividades tradicionalmente urbanas (indústria, comércio e serviços) não conseguiram absorver todos os trabalhadores vindos do campo, formou-se uma grande massa de subempregados e desempregados crônicos, geralmente com grande número de filhos sem formação profissional para os serviços urbanos, que ficaram marginalizados econômica e socialmente nas cidades (Oliveira, 2009). Conforme Clemente:

> Estes fatores, por sua vez, contribuíram para aprofundar as desigualdades socioeconômicas no rural, bem como possibilitou o rebaixamento geral dos níveis salariais, tanto no campo quanto nas cidades, sendo que, nestas, o aporte constante de massas de trabalhadores oriundos do campo, elevou a oferta de mão de obra urbana e deprimiu os níveis salariais, elevando o desemprego e o subemprego, estando diretamente ligado à precarização das condições de vida (Clemente, 2011, p. 45).

Com o esse processo migratório e liberação de mão de obra do campo para as cidades, bem como a crescente urbanização, iniciou-se também a sua subordinação ao urbano, passando-se à cidade a primazia no que tange a atenção do Estado e a implementação de políticas públicas, de modo que ao campo foram implementadas políticas que visavam a grande indústria agropecuária com vistas à exportação e ao fornecimento de matérias-primas para as indústrias.

Embora o Brasil jamais tenha conseguido se desvencilhar das atividades do campo, tendo desde os primórdios de sua colonização servido aos mercados dos países centrais com produtos primários e consolidando-se

posteriormente como agroexportador, não houve, no entanto, uma política de fixação e valorização dos povos no campo, pelo contrário, enquanto as cidades sofriam com o inchaço populacional, o campo se tornava cada vez mais vazio, tendo suas terras concentradas em poucas mãos de modo a se instalar um processo de reafirmação de sua subordinação à lógica capitalista por meio do latifúndio e dos monocultivos. Segundo Arroyo *et al*.

> O debate da relação 'campo-cidade' perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que consolidou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, sucesso econômico, tanto para indivíduos quanto para a sociedade. De certa forma esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (Arroyo *et al*., 2011, p. 11).

O caráter contraditório da hegemonia capitalista no campo, permitiu que camponeses, trabalhadores sem-terra, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos das águas e das florestas, se mantiveram em pequenas parcelas do território, subordinados ao Capital, no entanto, num processo de resistência e de luta para permanecerem no campo. Esses sujeitos tiveram cada vez mais suas vidas precarizadas, sendo-lhes negado, dentre outros, o direito a uma educação que lhes subsidiasse em suas especificidades, de modo que lhes era ofertado pelo Estado uma educação completamente acrítica e desvencilhada de sua realidade, cujo principal intuito era a preparação desses sujeitos para serem mão de obra barata nas grandes propriedades rurais.

Ao passo em que se tornou a educação um direito de todo cidadão e dever do Estado, segundo a Constituição Cidadã de 1988, a população do campo, embora não fosse excluída desse direito, não estava contemplada por ele em suas especificidades.

> O direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade. [...] O que aconteceu para que nem sequer o movimento pedagógico progressista e o movimento docente tão politizado e as políticas sociais mais inclusivas tenham chegado a incluir o povo do campo como sujeito de direitos? (Arroyo *et al*., 2011, p. 10).

As reflexões que englobam a problemática da Educação do Campo perpassam um universo mais amplo, que é a realidade vivenciada pelos povos do campo no Brasil, sobretudo os camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, enfim, populações que resistem para não serem apagadas da história e do futuro do país.

O olhar colonial que exalta a agricultura patronal, mas menospreza os camponeses, tem em seu âmago a visão de que o campesinato tende a desaparecer frente à agricultura capitalista. Em outras palavras, não há necessidade de pensar em políticas públicas e muito menos em uma educação específica para um modelo de sociedade em "vias de extinção".

Educação do Campo nasceu em contraponto à ideia de extinção do campesinato e ao modelo de educação que vinha sendo oferecida para os povos do campo, que tinha como característica o urbano como ideal. Ela vem ao encontro dos anseios dos povos do campo de conquistarem e permanecerem na terra, fazendo dela o seu lugar de moradia e de trabalho.

Discutir a Educação do Campo é também debater as questões que envolvem o cotidiano dos indivíduos que vivem ali, de modo que não tem como se fazer uma educação crítica e emancipatória, se não for conectada com a prática social dos estudantes e também dos docentes. As pessoas que vivem no campo têm suas próprias perspectivas, seus próprios anseios, sua vivência cotidiana relacionada ao seu lugar e também seus próprios problemas.

3.1.1 Uma escola para os camponeses: o papel dos movimentos socioterritoriais no nascedouro da Educação do Campo

O conceito de Educação do Campo tal como se compreende neste trabalho, nasceu dentro dos movimentos de luta pela reforma agrária na década de 1990, com a necessidade de os povos do campo terem educação que atendesse a sua realidade, levando-se em consideração as perspectivas do camponês, do assentado, do quilombola, dos povos da floresta, dos indígenas, enfim, daqueles que não se sentiam contemplados pela educação baseada na ideologia hegemônica difundida pela classe dominante.

Aprofundar os conhecimentos a respeito do movimento de Educação do Campo passa pela tentativa de compreender um pouco do Movimento dos

Trabalhadores Sem-Terra, pois sai de seus quadros a proposta de Educação do Campo nos moldes conhecidos. Movimentos, como o MST, têm em sua gênese vários movimentos populares que os antecederam ao longo da história brasileira e tiveram protagonismo ou participação de trabalhadores rurais desde a primeira metade do século XVIII.

Pode-se retomar a movimentos mais antigos na história brasileira, como os quilombos, a Cabanagem (1835-1840), no Pará; a Balaiada (1838-1941), no Maranhão; Canudos, no sertão baiano (1896-1897); o Contestado (1912-1916) na divisa entre os estados de Paraná e Santa Catarina; o Bloco Operário e Camponês (1926), no Rio de Janeiro; o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Campos (1938), no Rio de Janeiro; o de Ilhéus e Itabuna (1952), na Bahia; o de Barreiras (1954), em Pernambuco; o de Bragança Paulista (1957).

Em 1935, surgiu a Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma política de frente popular implementada pelos comunistas brasileiros que “abarcava organizações de trabalhadores rurais e urbanos e nele já constava a proteção dos pequenos e médios proprietários e entrega de terras dos grandes proprietários aos trabalhadores do campo” (Ribeiro, 2010, p. 30).

Outros movimentos protagonizados pelos camponeses foram surgindo no Brasil à medida em que ficava evidente a necessidade de o país passar pela Reforma Agrária. Dentre esses movimentos, pode-se citar a Liga Camponesa da Galileia, em Pernambuco, no ano de 1955, torando-se exemplo para o surgimento de outras ligas, vinculadas à aliança operário-camponesa, como apêndices do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e, segundo Ribeiro (2010, p. 31), “retiram a reforma agrária da discussão no âmbito da política e da academia, e a transformam em instrumento de luta de massas, no Brasil”.

O PCB criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (Ultab), em 1954, na maioria dos estados, e no Rio Grande do Sul, ao invés da Ultab, nasceu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master) ao final da década de 1950, que viria, segundo Ribeiro (2010), “inspirar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)”.

Esses movimentos foram interrompidos devido à instalação da Ditadura Civil Militar no Brasil em 1964. No entanto, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, ganharam novamente força e notoriedade ainda maior, com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no ano

de 1984. No seu Boletim da Educação no MST, ao comemorar seus 20 anos de luta em 2004, o MST reconheceu, nesses movimentos que o antecederam, suas origens:

> Assim, só existimos hoje, porque antes de nós, o povo brasileiro organizou outras formas de organização e de luta por justiça no meio rural. Somos herdeiros de lutas históricas dos povos indígenas. Somos herdeiros de lutas históricas dos negros pela liberdade, quando fugiam, e conquistavam sua liberdade, e construíam os quilombos. Somos herdeiros dos primeiros movimentos camponeses. Alguns se transformaram em verdadeiras epopeias, como Canudos, Contestado, Caldeirão. E muitos outros não foram registrados pela história oficial da classe dominante, mas certamente houve sempre muitas lutas sociais, nos cafezais, nos canaviais, e por esse sertão afora. Somos herdeiros da experiência de organização classista dos camponeses, que construíram muitas organizações sociais a partir da década de 50 do século XX, e que depois foram massacrados pela ditadura militar, como as ULTABs – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, as Ligas Camponesas e o Master – Movimentos dos Agricultores Sem-Terra (MST, 2004, p. 10).

A respeito do contexto em que surgiu o MST, Caldart (2004) destaca:

> Para compreender a gênese do MST é preciso considerar a combinação de três conjuntos de fatores complementares. O primeiro deles diz respeito às pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo especificamente na região em que surgiu o MST. O segundo, se refere a um conjunto de elementos socioculturais e políticos que participaram do processo de reação desses trabalhadores à sua situação objetiva. E o terceiro conjunto de fatores está relacionado a alguns fatos que desencadearam lutas localizadas mas com repercussão capaz de fazer nascer a ideia de uma articulação nacional da luta pela terra, exatamente o que foi em um primeiro momento o MST (Caldart, 2004, p. 102).

Neste momento de surgimento e organização do MST, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a participação dos bispos da ala progressista da Igreja Católica foram de suma importância, já que desde movimentos anteriores ao MST, propriamente dito, a Igreja Católica por meio das Comunidades Eclesiais de Base, vinha auxiliando e se fazendo presente na formação deles. A respeito dessa ligação entre Igreja Católica e MST, Ribeiro (2010) afirma:

> O 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ocorreu em 1984, nas dependências do Seminário Diocesano, em Cascavel, no Estado do Paraná, e deu nascimento ao MST. Durante o evento foi lida a mensagem de D. José Gomes, bispo de Chapecó e

> presidente da CPT, de apoio à fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST (Ribeiro, 2010, p. 36).

Sobre contexto social, político e econômico brasileiro em que nasceu o MST, vale ressaltar o processo de "modernização" da agricultura que vinha acontecendo desde a década de 1960 e se intensificava nas décadas que se seguiam, fruto da incorporação do pacote da Revolução Verde no Brasil e em muitos outros lugares do planeta, caracterizada pela mecanização dos processos agrícolas e a inserção de insumos, como os agrotóxicos que possibilitavam maior produtividade e utilizavam menor quantidade de mão de obra humana.

Esse processo de "modernização conservadora" (Delgado, 2012) desencadeou a expulsão de uma enorme quantidade de trabalhadores do campo que viviam como arrendatários, parceiros, meeiros ou mesmo com a expropriação de pequenos proprietários de terras, sendo que uma parcela deles não aceitou migrar para as cidades e se viram sem outras opções a não ser lutar pela sua permanência no campo. Nesse sentido, o aumento da concentração de propriedades da terra e de trabalhadores rurais sem terra foi um impulsionador para o surgimento do MST, haja vista, que para Caldart (2004) ressalta que:

> Em um primeiro momento esses trabalhadores expulsos do campo tinham duas alternativas: muitos se aventuravam nos projetos de colonização, indo especialmente para os estados de Rondônia, Pará e Mato Grosso. Mas, quando os agricultores dos primeiros projetos começavam a retornar, pela falta de condições e por não conseguirem se adaptar a lugares com culturas tão diferentes, essa primeira alternativa se desfez, ou pelo menos ficou restrita a pequenos grupos que se dispunham a esses riscos, movidos talvez pelas mesmas ilusões dos nossos primeiros imigrantes europeus. Havia também, na década de 1970, um grande contingente desses agricultores que foi para a cidade, atraído pela expansão industrial do chamado *milagre brasileiro*. Mas já no final dos anos de 1970, apareceram os primeiros sinais da crise da indústria brasileira, fechando essa segunda alternativa. A ausência de alternativas, então, foi gerando um contingente populacional disposto a lutar pela terra em seus próprios lugares de moradia. Algumas iniciativas espontâneas de ocupações de terra ou de resistência em terras que deveriam ser desocupadas mostraram que era possível uma nova alternativa (Caldart, 2004, p. 104).

Dessa maneira, a luta nasceu como única possibilidade para a reprodução dos modos de vida dos camponeses. A outra alternativa era a

descaracterização de suas identidades enquanto sujeitos do campo e a aceitação da sujeição ao processo de urbanização. No entanto, as famílias que foram se integrando ao MST (além de outros movimentos) vislumbraram a reprodução de seus modos de vida e sua permanência no campo por meio da luta.

A característica que marcou o *modus operandi* do MST foi e é a ocupação de terras pelas famílias dos trabalhadores sem-terra, tendo como princípio a sua função social, estabelecida na Constituição Brasileira, de 1988, em seu Artigo 184: “compete a União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”.

Dessa forma, os trabalhadores sem-terra acampam na terra como maneira de exigir do Estado a garantia da Lei, até que seja feito o processo de assentamento dessas famílias. Ribeiro (2010) aponta três etapas do MST, desde o início de sua história e as formas de ocupação e luta pela terra que caracterizaram cada um desses momentos:

> A primeira compreende os anos formativos até o início da década de 1980, quando os trabalhadores sem-terra são mobilizados, principalmente no Rio Grande do Sul e Santa Catarina; inclui a estruturação formal do movimento, no ano de 1984 estendendo-se até 1986, quando a maioria dos assentamentos e acampamentos está localizada na região Sul. Nesse período, o Movimento opta por negociações pacíficas com a mediação de religiosos ligados à CPT. Na segunda etapa, entre os anos de 1986 e 1993, o Movimento adota à tática de confronto, recusando à intervenção dos mediadores da Igreja Católica, e transfere sua sede para São Paulo. A terceira fase, tem como ponto alto a participação dos trabalhadores sem-terra de São Paulo, além da ampliação do Movimento para outros estados brasileiros (Ribeiro, 2010, p. 37).

O MST, hoje a caminho de completar quatro décadas de existência e luta, veio a tornar-se o maior movimento social de luta pela terra organizado no Brasil, estando presente, de acordo com seu site oficial, “em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais”.[6]

No contexto das lutas travadas no interior do Movimento, tanto nos acampamentos quanto nos assentamentos, foi se tornando real e latente a

[6] Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2024.

necessidade de escolas para as crianças e adolescentes. A dinâmica da luta antes da conquista da terra se dava nos acampamentos e envolvia toda a família. Desta forma, as crianças passavam a viver nos acampamentos com seus familiares, impondo-lhes a necessidade de prover educação para seus filhos em idade escolar.

> Este momento inicial é marcado por duas concepções de escola: a 'necessidade da escola' e a 'escola como necessidade de luta'. A primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a 'escola como necessidade da luta' expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja, da transformação social e de mudanças na escola (Dalmagro, 2017, p. 786).

Inicialmente a escola dentro do Movimento nasceu pela necessidade de oferecer educação formal às crianças, isto é, "a necessidade de escola" referida por Dalmagro (2017), sendo que as primeiras protagonistas desse processo foram as mães e as professoras acampadas e assentadas, que começaram a se organizar para que as crianças estudassem para "ter futuro".

Essa mobilização pensando na educação dentro do MST fortaleceu-se a medida em que essas mães e professoras começaram a exigir das lideranças do movimento uma ação mais efetiva em nível mais amplo no Movimento, que acabara criando a setorial da educação dentro do MST, elevando a escola e a educação ao nível de prioridade, levando-se em consideração as crianças do movimento como sujeitos de direito. Caldart (2004) aborda três significados da ocupação da escola pelo Movimento:

> **Primeiro:** as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou que tivesse realmente sentido em sua vida presente ou futura (preocupação com os filhos). [...] **Segundo:** o MST como organização social de massas, decidiu pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que essa tarefa foi intencionalmente assumida. [...] **Terceiro:** através desse processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menos intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente

> já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (Caldart, 2004, p. 224-226).

A questão da educação dentro do MST então ganhou amplitude e passou a ser uma marca do Movimento, assumindo a segunda característica descrita por Dalmagro (2017) a da “escola como necessidade da luta”, inserindo na educação das suas crianças e jovens aspectos políticos e ideológicos que compõem a sua vivência na prática social da luta pela terra.

Inicia-se, portanto, a construção de um projeto de educação pensado na coletividade por vários sujeitos que tinham em comum a luta pela terra e a compreensão do papel da escola nessa luta. Essa escola do Movimento não poderia ser igual à escola da cidade, pois ela leva em consideração a aprendizagem que vem com a luta, os saberes que se constroem que extrapolam à escolarização comum, mas que compõem uma visão de mundo e permeiam os processos educativos, isto é uma educação para além da escola, que traz consigo a vida e a luta em coletivo.

A educação assume então um papel central dentro do Movimento, de forma que os sujeitos começaram a se organizar para pensar numa escola diferente daquelas comuns na área rural à essa altura, cujos pressupostos teórico-metodológicos e político-ideológicos não coadunavam com o projeto de sociedade que estava em construção por esses sujeitos.

O movimento da Educação do Campo surgiu, portanto, em contraposição ao tipo de educação que vinha sendo implementado no campo brasileiro, a educação rural, que tinha sua lógica completamente subordinada aos interesses capitalistas urbano-industriais, sendo desenhada e pensada na cidade e para a cidade, submissa a pressupostos ideológicos contrários aos dos sujeitos do campo, essa educação que se tinha acabou ficando denominada como educação rural. Segundo Fernandes:

> A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas

> ideologias, suas visões de mundo. A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para "civilizar" e manter a subordinação. Assim, por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional do campesinato. Nesse tempo foi o espaço do controle político dos ruralistas que determinavam como os camponeses deveriam pensar o seu mundo conforme a visão dos ruralistas (Fernandes, 2012, p. 16).

Com a crescente força dos movimentos sociais de luta pela terra, tendo o MST como protagonista, foi necessário se contrapor ao modelo de educação que se tinha no campo, já que ele não atendia à realidade dos acampados e assentados da Reforma Agrária. Nesse ínterim, deu-se a diferenciação dentre os termos educação rural e Educação do Campo, conforme demonstra Souza (2008):

> Inicialmente, é preciso mencionar a diferença primordial entre educação do campo e educação rural [...] Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. [...] O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (Souza, 2008 p. 1093-1094).

O processo histórico que desencadeou o nascimento da proposta da Educação do Campo, por sua vez, não se deu sem muita luta, articulação e organização, tendo como principais agentes os próprios sujeitos do campo, tanto os que lutavam pela terra nos movimentos, quanto os que lutavam para permanecer na sua terra, em contraposição ao latifúndio e à "modernização" da agricultura. Antunes-Rocha, por sua vez, demonstra:

> Nas últimas décadas, os movimentos sociais articulados em torno da luta pela reforma agrária e pela permanência dos povos que já possuem acesso à terra colocaram a educação em suas pautas de reivindicações. Mas uma educação capaz de contribuir com a aprendizagem de teorias e técnicas que auxiliem na realização do trabalho com a terra, com a água e florestas com sustentabilidade política, econômica, cultural e social. Organizados em torno da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que congrega também universidades, organizações religiosas, dentre outros, produziram conferências nacionais, inúmeras conferências estaduais e municipais, incentivaram publicações e realização de pesquisas, monografias, dissertações e teses, negociaram a criação e

> implementação do PRONERA, bem como a Coordenação Geral de Educação do Campo na SECAD/MEC. A articulação foi a principal responsável pela conquista da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Antunes-Rocha, 2012, p. 76).

Fica claro, deste modo, a importância que os movimentos protagonizados pelos povos do campo deram à temática da educação, ao passo em que, em meio às lutas que travaram nas disputas socioterritoriais buscando ocupar parcelas do latifúndio, compreenderam que a educação também era um direito básico a ser conquistado. Parte-se da premissa que a educação não é neutra, carregando, no entanto, uma carga política e ideológica que forma o pensamento e a ação dos indivíduos.

Assim sendo, seria incompatível aos filhos dos trabalhadores do campo em luta pela posse da terra, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, que lutavam para permanecer na terra, continuarem sendo formados para deixar o campo, entregando-o à agricultura "moderna" e industrial, para se tornarem mão de obra barata nas periferias das cidades.

> Frente a esta realidade, foi necessário a construção de uma educação nos moldes do MST e dos homens e mulheres do campo. Para isto foram organizadas ações como o I Encontro Nacional de Professores de Assentamento, ocorrido em julho de 1987 em São Mateus (ES); a criação do Setor e Educação do MST, que se deu como um desdobramento desse primeiro encontro, compreendendo que [...] "era preciso que o Movimento tomasse uma posição coletiva sobre as questões levantadas, incluindo os novos personagens que entravam em cena, em sua organicidade e em seu projeto" (Caldart, 2004, p. 248).

Uma década mais tarde organizaram o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, que se deu em Brasília entre os dias 28 e 31 de julho de 1997 em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) CNBB. Esse encontro marcou o início da construção de uma identidade das escolas do campo, segundo Caldart (2004):

> A ênfase deste segundo momento esteve no processo de produção da chamada proposta da educação ou proposta pedagógica do MST,

> configurando-se como uma ampliação da própria noção de direito: não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de constitui-la como parte da sua identidade; fazer de cada escola conquistada uma escola do MST (Caldart, 2004, p. 248).

Como fruto do I ENERA criou-se o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em abril de 1998, sendo compreendido contraditoriamente, como uma política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e não do Ministério da Educação (MEC), tendo como intuito de promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária.

> Para isso desenvolve ações de educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio; cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização. Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar (Ribeiro, 2010, p. 190).

Em 1998 ocorreu também a I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo” realizada em Luziânia (GO) entre os dias 27 e 31 de julho, evento que foi [...] “uma espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação” (Arroyo *et al*., 2001, p. 16).

Em agosto de 2004 ocorreu, novamente em Luziânia (GO), a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, que teve um caráter de maior envolvimento de outras organizações e movimentos para além do MST, fator que demonstrava a força que vinha ganhando os debates acerca da Educação do Campo, dessa vez contando, segundo Ribeiro (2010), com a participação de:

> [...] representantes de outros movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de centros familiares de formação por alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública (Ribeiro, 2010, p. 191).

Anteriormente a esta segunda conferência, é importante ressaltar que também ocorreu a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo, cuja relatora foi a conselheira Edla de Araújo Lira Soares em 3 de abril de 2002, tornando-se a Resolução 1° do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), sendo que, segundo Ribeiro:

> [...] percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida [...] ao mesmo tempo ressalta a importância da educação para ao exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento do país que considere a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas (Ribeiro, 2010, p.191).

A esse respeito, Fernandes afirma:

> A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano. É o novo passo nessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária de país moderno (Fernandes, 2004, p. 136-137).

Tais marcos legais são a expressão materializada das conquistas dos povos do campo, por meio dos movimentos sociais, que compreenderam o valor da educação para o projeto de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo no campo brasileiro. O estabelecimento Educação do Campo nesses marcos legais significa o reconhecimento da necessidade de se fazer políticas públicas voltadas para os moradores do campo que, por tanto tempo vinham sendo ignorados, mas se fizeram, por meio da luta, ser enxergados novamente.

Associado à instituição desse marco legal a nível nacional, instituiu-se, em 2004, a Coordenação Geral da Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação. Isso significou a inclusão da Educação do Campo dentro da esfera de organização federal da educação, como forma de institucionalizá-la.

No quadro 1 há as principais Leis, decretos, resoluções, diretrizes, enfim, marcos legais tanto no âmbito federal, quanto no âmbito do estado de

Mato Grosso que regulam sobre a temática da educação de modo geral e também da Educação do Campo de forma mais específica, abordando assuntos diretamente ligados a ela.

Quadro 1 – Marcos Legais da Educação do Campo no Brasil e em Mato Grosso

Âmbito Federal	
Constituição Federal de 1988	Define que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados em seu artigo 6º.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Nº 9.394	Define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.
Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo 2002	Conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
Resolução CNE nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/ Decreto Nº 7.352 2010	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro
Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014	Em sua meta 8 define: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013: institui o Programa Nacional da Educação do Campo - PRONACAMPO	Consiste em um conjunto de ações articuladas de políticas de educação do campo, em conjunto com o PRONERA e a LDB, vinculada à SECADI/MEC.
Lei 12.960/2014	Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para exigir que o órgão normativo do sistema de ensino se manifestasse antes do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	De acordo com a BNCC, é preciso considerar a organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.
Âmbito Estadual	
Resolução nº 126/03-CEE/MT	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.
Orientações curriculares do Mato Grosso: diversidades educacionais 2010	Orientações curriculares que visam reduzir as desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense
Resolução normativa nº 003/2013-CEE/MT	Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso
Documento de Referência Curricular (DRC) do Estado de Mato Grosso 2018	Documento que serve como subsídio para as escolas da rede pública estadual para a reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, a fim de adequá-los ao disposto na Base Nacional Comum Curricular
Plano Estadual de Educação de Mato Grosso. Lei nº 10.422, de 14 de junho de 2021	Apresenta como meta disponibilizar transporte escolar, obedecendo padrões de legislação de trânsito, para alunos e professores do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, médio do campo, urbano, terras indígenas, quilombolas e assentados que comprovadamente necessitem de atendimento.

Fonte: Política da Educação do Campo em Mato Grosso (2022).

Na escala do estado de Mato Grosso, os principais marcos legais referentes à Educação do Campo foram instituídos em resposta aos documentos legais nacionais, sendo que a resolução 163/2003 do Conselho Estadual de Educação veio ao encontro das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 e, posteriormente a isso, o estado foi avançando ao definir suas políticas educacionais voltadas às populações do campo, estabelecendo questões operacionais e curriculares para atender às diversidades étnicas e culturais dos povos que vivem neste território.

Dentre os principais acontecimentos, eventos, e conquistas para a Educação do Campo de Mato Grosso, pode-se citar o primeiro Seminário Estadual de Educação do Campo, em 2004, realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT); a instituição do Comitê Estadual de Gestão de Educação do Campo, que, posteriormente, passou a

ser denominado de Comitê Institucional Permanente da Educação do Campo do Estado de Mato Grosso (CIPEC); o I Seminário de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em 2006; a Carta de Mato Grosso elaborada durante a realização do I Seminário Nacional da Educação do Campo, que ocorreu no Estado de Mato Grosso no ano de 2006; a constituição da Gerência de Educação do Campo (GEEC), vinculada à Coordenadoria de Modalidades Especiais/Superintendência de Educação Básica da SEDUC-MT, em 2007; o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso foi homologado pela Lei nº 8806/2008 da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso e destinou o capítulo 11 para a Educação do Campo, dentre outros (Siqueira; Rossetto; Souza, 2014).

Posteriormente, como mais uma conquista da Educação do Campo no âmbito do Estado de Mato Grosso, a Gerência de Educação do Campo se tornou Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola, ganhando um status de coordenadoria dentro da SEDUC/MT, sendo alocada na Superintendência de Diversidades (SUDI) que por sua vez compõe a Secretaria Adjunta de Gestão Educacional (SAGE) no entanto, assumiu juntamente com a Educação do Campo a pasta da educação quilombola.

No entanto, o cenário político nacional foi acometido de uma desestabilização, a partir do ano de 2013, que culminou com o golpe jurídico-parlamentar-midiático que retirou a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) do poder por meio de um *impeachment*, em 2016, que a substituiu por Michel Temer (MDB), abrindo caminho para um desmonte de políticas públicas populares, dentre elas a Educação do Campo. Esse desmonte se instituiu e se fortaleceu, principalmente, a partir da eleição de Bolsonaro (PL), em 2018, à presidência da República.

Nesse cenário em que imperou o neoliberalismo e enfraqueceu o papel do Estado na promoção de políticas populares, inclusive na área da educação, Silva (2021) aponta para a desinstitucionalização do PRONERA e do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), por meio de cortes orçamentários que foram responsáveis por inviabilizarem o funcionamento desses dois programas durante o governo Bolsonaro, o que ocasionou a precarização da Educação do Campo, enfraquecendo a política de erradicação do analfabetismo e aumentando a exclusão educacional no campo.

Além disso, a política bolsonarista de combate à educação popular foi responsável por extinguir a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA, como estava organizada a Educação do Campo na estrutura do Ministério da Educação e no INCRA na ocasião.

Houve impactos também nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que sofreram desestruturação, bem como o veto integral por parte do então presidente ao Projeto de nº 6498/16, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar clara a possibilidade de adoção da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo, que já estava aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal (Miranda; Nunes, 2023).

No atual momento da política brasileira, cujo presidente é Luiz Inácio Lula da Silva (PT) desde 1º de janeiro de 2023, a Educação do Campo experimenta a retomada de algumas conquistas, dentre elas o retorno da SECADI/MEC e dentro dela a instituição da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental, que é a pasta responsável pelas políticas educacionais voltadas ao campo e que significa o comprometimento deste governo de pensar e estabelecer estratégias e políticas públicas para fortalecer a Educação do Campo.

Em carta ao Presidente Lula e Ministros, os representantes de movimentos populares, entidades, Universidades e Institutos Federais, que participaram do Encontro Nacional de Educação do Campo, realizado entre 28 de fevereiro e 2 de março, em Salvador, reconhecem alguns avanços do atual governo em relação ao PRONERA, mas cobram o cumprimento do orçamento voltado ao programa. Segundo a carta,

> Durante o ano de 2023, o MDA/Incra assegurou alguns avanços na perspectiva da reconstrução e fortalecimento do Programa, tais como: A constituição, nomeação e instalação da Comissão Pedagógica Nacional – CPN; O reajuste no valor aluno/ano, congelado desde 2016; O reajuste no valor das bolsas dos estudantes e professores; A mobilização das instituições de ensino, o diálogo com os movimentos sociais e sindicais e a ampliação do número de projetos e do número de pessoas em processo de formação. No início de 2023 havia 20 projetos em andamento, com 1.064 estudantes em sala de aula. Em 2023 foram implementados 14 novos projetos que preveem o ingresso de mais 2.721 estudantes nas instituições de ensino parceiras. O PRONERA voltou a integrar as ações do Plano

> Plurianual (PPA) no âmbito do MDA/Incra, fundamental para a afirmação do Pronera no Incra/MDA (MST, 2024).

Desse modo, o cenário atual é de reestruturação da Educação do Campo a nível nacional, no entanto há que se lutar ainda contra a hegemonia neoliberal que se apossou do poder público brasileiro em todos os âmbitos e impera sobre a educação. Há muitas conquistas no passado seguidas de perdas e retrocessos, que fazem parte de um processo histórico vivenciado pelo Brasil, e que impõe a necessidade de se reconquistar e reestruturar certas políticas.

No que tange ao estado de Mato Grosso, tem-se atualmente um período de esfriamento das discussões e avanços, de modo que os fóruns de Educação do Campo estão cada vez mais raros e com pouca participação das comunidades e representações populares.

Não há um material específico para os componentes que compõem as ciências e saberes do campo no currículo das escolas, a não ser uma proposta de eletiva para cada um dos componentes (agroecologia, agricultura familiar e economia solidária) que serve para todos os anos/séries e não tem atualização anualmente, de modo que em muitos casos os professores desenvolvem quaisquer ações no tempo-espaço desses componentes por não terem formação específica e nem material de apoio, esvaziando desse modo a parte diversificada do currículo do campo, que por vezes só existe na matriz curricular, mas não se efetiva na realidade.

Não há representação dos movimentos de base na Educação do Campo de Mato Grosso, haja vista que o Comitê Institucional Permanente de Educação do Campo (CIPEC), que era um colegiado de diálogo entre a sociedade civil, movimentos sociais e Estado, que funcionou junto ao órgão central da SEDUC, tenha sido desmobilizado e encontra-se atualmente inoperante.

O atual contexto da Educação do Campo em Mato Grosso, que há uma discussão com mais detalhes na seção quatro, demonstra que ainda há a necessidade de discussões, lutas e pressões para que haja avanço e as conquistas do passado se mantenham e se ampliem no futuro, sobretudo no que diz respeito à formações de professores do campo (inicial e continuada), à construção de um material didático para os componentes específicos das

ciências e saberes do campo, a garantia de transporte seguro e eficiente para os estudantes, adequações do calendário letivo à realidade das escolas do/no campo, , dentre outras questões.

3.2 TERRITÓRIO, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compreende-se que é necessária uma abordagem territorial da problemática ambiental do campo mato-grossense, cujas duas principais características precisam ser problematizadas e discutidas no contexto das escolas do/no campo são a questão agrária e os impactos deletérios da agricultura capitalista sobre o meio ambiente a partir de uma perspectiva crítica que discuta as territorialidades e sua implicação na questão ambiental.

Uma abordagem territorial leva em consideração não apenas o que está aparente, mas considera os aspectos das relações de poder que se desenvolvem no território e os seus desdobramentos sobre a economia, política, meio ambiente, educação e demais dimensões da sociedade e da natureza.

3.2.1 O conceito de território na ciência geográfica

Vários estudiosos da ciência geográfica se debruçaram ao longo dos séculos, desde geografias vernaculares e, posteriormente, na Geografia Clássica alemã e francesa, bem como nos movimentos de renovação dessa ciência, sobretudo no viés da Geografia Crítica, compreender e debater o território, tendo esse conceito sido definido de diferentes formas por distintos autores nesses variados períodos e correntes de pensamento.

Dada a importância conceitual do território para as diferentes correntes de pensamento geográfico, este se tornou uma das “categorias de análise” ou “conceitos-chave” da Geografia, permitindo que uma gama de materiais fosse elaborada e difundida a respeito desse tema, que é um dos principais conceitos quando se trata da Geografia Agrária e que, por sua vez, permite compreender e explicar os conflitos por terra no campo brasileiro.

Os conceitos ou categorias espaço geográfico e território disputam a centralidade na ciência geográfica. Desta forma, há diferentes perspectivas a

respeito desses conceitos, dependendo de cada autor e de cada corrente. A exemplo disso, Milton Santos e Claude Raffestin divergem a respeito do conceito de espaço geográfico e território.

Para Milton Santos (1978) “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (Santos, 1978, p. 122).

Na mesma obra, “Por uma Geografia nova”, Santos (1978) assim compreende o espaço:

> [...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (Santos, 1978, p. 171).

Desse modo, a concepção de espaço, em Santos (1978), é uma produção humana, quando este, por meio das técnicas, se relaciona com a natureza, transformando-a em paisagens artificiais em um movimento dialético ao longo do tempo histórico. Em uma posição semelhante à de Milton Santos a respeito do espaço geográfico, encontram-se Moreira (2014) e Lefebvre (1991). Para o geógrafo brasileiro Ruy Moreira, o espaço é compreendido a partir das [...] “relações de troca metabólicas que o homem e a natureza estabelecem entre si no curso da história”. Dessa maneira, o que define o espaço é a ação do homem por meio do trabalho sobre a natureza, o espaço geográfico [...] “está assim numa relação orgânica constante com o processo de trabalho, enquanto essência dessa relação de troca” (Moreira, 2014, p. 7).

Lefebvre (1991, p. 102) por sua vez, compreende o espaço como:

> [...] “uma instância social, resultado da materialização da existência humana que dimensiona a realidade”. Ele sinaliza que o espaço geográfico é um espaço social, pois é [...] “produto do trabalho e da divisão do trabalho, a esse título, ele é o lugar geral dos objetos produzidos, o conjunto das coisas que o ocupam e de seus subconjuntos, efetuado, objetivado, portanto, funcional” (Lefebvre, 2008).

É de se concordar com a visão desses autores a respeito do conceito de espaço geográfico, no entanto, compreende-se o território sob outra perspectiva. Na visão de Santos (1978) o território é definido pelos recursos

naturais e pelos recursos criados pelos homens, de forma que o arranjo desses dois tipos de recursos resulta na configuração territorial. Nessa perspectiva miltoniana, as relações de poder e as territorialidades não são levadas em consideração de forma explícita, ficando o conceito restrito ao território-nação.

Em uma nova concepção mais ampliada de seu conceito de território, Santos (1994) [...] “amplia a discussão além da concepção areal ou da restrita ao Estado-Nação, enaltecendo o uso e o controle social cristalizado no território” sendo assim, ele compreende o território [...] “como sinônimo de espaço geográfico socialmente organizado ou, ainda, como quadro de vida híbrido” (Saquet, 2009, p. 78).

Quanto à concepção de Raffestin (2009) o território é a categoria principal da Geografia, sendo para este autor o espaço visto apenas como o substrato onde se desenvolve o território. Dessa forma, enquanto Santos (1978) eleva o espaço a categoria principal e trabalha arduamente sobre este conceito, Raffestin (2009), por sua vez, se debruça mais sobre o conceito de território, tendo-o como principal conceito geográfico e, dessa forma, não privilegia o espaço em sua conceituação.

Na perspectiva de Raffestin (2009), o espaço abrange apenas os recursos naturais, isto é, a natureza a priori, não se levando em consideração a ação humana na transformação dessa natureza por meio do trabalho, como é característico da perspectiva miltoniana, sendo que, portanto, sobre este espaço ocorrem as relações de poder e as territorialidades que são responsáveis pela formação do território. Nas palavras de Raffestin:

> É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço. Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: "A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, autoestradas e rotas aéreas etc." O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo **poder**. O espaço é a "prisão original", o território é a prisão que os homens constroem para si (Raffestin, 1993, p. 143, grifo nosso).

Enquanto Santos (1978) considera o espaço geográfico como o produto da ação humana (trabalho e técnicas) sobre a natureza, Raffestin (1993) considera-o apenas como a primeira natureza, de forma que a ação de um ator (ação humana) que tem um programa (conjunto de intenções) por meio do trabalho à disposição do autor (energia e informação) significa a territorialização deste ator sobre o espaço geográfico, isto é, a formação de um território.

Na abordagem de Raffestin (2009) a territorialidade (Ta) é [...] "um conjunto de relações que permitem satisfazer as necessidades da comunidade ou da sociedade", sendo a parte imaterial do território (T) (Raffestin, 2009, p. 28). Neste sentido, o autor traz à luz a questão do território associado às relações de poder, conforme se vê em Raffestin (1993):

> Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de **poder**. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle, portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações (Raffestin, 1993, p. 144, grifo nosso).

Dessa forma, o autor evidencia que a construção de um território se dá a partir do exercício de poder sobre o espaço geográfico, sendo que este poder pode ser, segundo ele, por meio da representação deste espaço, que já se configura, em sua ótica, como uma apropriação do mesmo. O exercício e as relações de poder que se estabelecem no território é uma contribuição de Raffestin (1993) que será seguida por muitos outros autores, sobretudo os de viés marxista, a exemplo de Souza:

> O que "define" o território é, em primeiríssimo lugar, o poder − e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades…) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam "contemplados" ao se lidar com o conceito de território [...] (Souza, 2009, p. 59).

Saquet (2009) apresenta sua teoria a respeito do território, baseada conforme ele mesmo, numa conjugação entre aspectos da economia, da

política, da cultura e da natureza exterior ao homem (E-P-C-N), o território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras. O autor elucida também o conceito da imaterialidade do território.

Em um viés fortemente marxista, o geógrafo brasileiro Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que trabalha com a questão agrária, aborda o território a partir das relações de poder expressas nas lutas entre as classes sociais e, por sua vez, reconhece no território a materialização das lutas de classes dentro do modo de produção capitalista. Segundo Oliveira:

> Parto, portanto, da concepção de que o território deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/modo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações supraestruturais (políticas, ideológicas, simbólicas, etc) onde o Estado desempenha a função de regulação. O território é assim, produto concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência. Sociedade capitalista que está assentada em três classes sociais fundamentais: proletariado, burguesia e proprietários de terra (Oliveira, 2000, p. 13).

Nesse sentido, a territorialidade, ou seja, o fator que define o território é o conflito de classes sociais, isto expressa o caráter político do território, como o lócus da expressão de poder exercido pelo modelo capitalista que se territorializa e mundializa seu território, colocando a classe proletária e o campesinato em luta para resistir e possuir frações desse território capitalista. Segundo Oliveira (2003b),

> Trabalhamos, pois, com o princípio contraditório de que ao mesmo tempo em que o capital mundializou-se, mundializando o território capitalista, a terra nacionalizou-se. É, pois, também desta contradição que nasce a possibilidade histórica do entendimento das diferentes e desiguais formações territoriais e das regiões como territorialidades concretas, totalidades históricas, portanto, da espacialização contraditória do capital (produção/reprodução ampliada) e suas articulações com a propriedade fundiária, ou seja, a terra. Assim, volto a insistir, que o capital é na sua essência internacional, porém a lógica que envolve a terra é na essência nacional (Oliveira, 2003b, p. 13).

Pode-se perceber na visão de Oliveira (2003b) o papel do Estado como regulador do território-nação e da questão fundiária, no entanto, de maneira contraditória, o capital exerce um poder que vai além das barreiras nacionais, mundializando o seu território por meio da produção, distribuição, circulação e consumo. A perspectiva de Oliveira é, portanto, muito útil para compreender o campo brasileiro por meio de uma análise territorial.

3.3 O CAMPO BRASILEIRO A PARTIR DA ANÁLISE TERRITORIAL

A apropriação do território pelo capital é uma chave para se compreender o campo brasileiro, no qual se percebe claramente o conflito pela terra, de forma que esta é vista e apropriada pelo viés da vida e do trabalho e também da exploração para a obtenção da renda e lucro, características do modo capitalista de produção.

A territorialização do capital no campo brasileiro, até meados do século XX, deu-se pela Divisão Internacional do Trabalho (DIT), pois os países periféricos se caracterizavam como produtores e exportadores de produtos primários, enquanto consumiam produtos industrializados dos países centrais. Essa relação sofreu alterações se complexificando, dado o processo de industrialização brasileiro. O Brasil, por sua vez, se sujeitou a essa lógica tendo em vista a necessidade de arcar com a dívida externa, abrindo-se, durante o governo militar, para a internacionalização de sua economia, ao passo em que instrumentaliza o campo para a produção de *commodities* (Oliveira, 2009).

Ao tratar a territorialização do capital no campo brasileiro, Paulino (2008) aborda o território como sendo, “[...] ao mesmo tempo, um agente e um receptáculo do processo de produção capitalista, cuja lógica hegemônica inscreve os contornos dos arranjos existentes”. Neste aspecto, o território, no campo brasileiro, está em disputa entre sujeitos que representam o capital e sujeitos que representam o campesinato.

No mesmo viés de Oliveira (2000), com uma profunda influência de Martins (2002), Paulino (2008) apresenta que o território está em disputa não apenas por duas, mas por três classes sociais, isto é, a burguesia, o proletariado e os proprietários de terras (latifundiários e camponeses). Dessa

maneira, é importante destacar o campesinato como classe social em si, pois este se diferenciar do proletariado urbano, ou seja, do operário, tendo características próprias e possuindo pequenas frações do território. Segundo Paulino (2008):

> Enfim, tais contrapontos remetem à compreensão de que o campesinato é uma classe sui generis, porque mesmo sobrevivendo do próprio trabalho, não o faz do mesmo modo que o operariado. O seu trabalho é um trabalho autônomo, porque realizado no interior do controle dos meios de produção, o que lhe permite escapar à alienação. É por isso que Martins lembra que suas lutas, ao invés de serem integrativas ao capital, como tendem a ser as lutas operárias por melhores salários e por melhores condições de trabalho, são contra o capital, pois o campesinato luta para não ser engolido pelo capital e, assim, submeter-se ao processo de alienação (Paulino, 2008, p. 217).

Enquanto classe social em si, o campesinato busca permanecer não apenas ocupando e produzindo, mas também trabalhando e vivendo nessas parcelas do território. No entanto, no Brasil essa luta é árdua, haja vista a estrutura fundiária concentrada, em que historicamente a classe dominante foi privilegiada com a posse da terra, tendo assim havido uma unificação, materializada no território, da figura do burguês capitalista com a do grande proprietário de terra, que, por vezes, consegue sujeitar o próprio campesinato a seus interesses, como explica Oliveira (2003b):

> Esta unificação está sendo possível porque o capitalista tornou-se também proprietário das terras, latifundiário portanto. Isto se deu igualmente também porque o capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele produza, às vezes, exclusivamente para a indústria (Oliveira, 2003b, p. 14).

O Estado brasileiro teve forte atuação neste ordenamento territorial que está presente no campo brasileiro, sendo produto diretamente relacionado das decisões tomadas pelos diversos governos, desde sua colonização pela Coroa Portuguesa, até aos governos mais recentes que não trabalharam para superar de uma vez por todas o caráter concentrado da terra no Brasil.

Nos primeiros anos da colonização portuguesa em solo brasileiro, a ação do Estado português na constituição territorial das novas terras e implementação de infraestrutura não foi célere. De acordo com Costa (1988)

contrariamente ao que aconteceu nas terras vizinhas, colonizadas pela Espanha, onde, em decorrência de se encontrar metais preciosos inicialmente, foram rapidamente feitos empreendimentos. Aqui, na parte portuguesa, não foi montado de início nenhum empreendimento mercantil-colonial, [...] “limitando-se até meados do século XVI a assentar poucas e frágeis bases de seu domínio, representados por algumas feitorias”. Assim:

> A criação das capitanias hereditárias foi uma maneira da Coroa Portuguesa reagir às constantes ameaças ao sul, ao longo da costa e na foz do Amazonas, que vinham sendo feitas ao seu território e, em 1530, mandou efetivamente a primeira expedição de fato colonizadora, criando simultaneamente o regime das Capitanias Hereditárias, envolvendo investidores privados dispostos a colonizar as novas terras, que foi a primeira forma de ordenamento espacial brasileira, mas que por sua vez, não obteve êxito, com exceção das capitanias de São Vicente e Recife (Costa, 1988).

A segunda ação do Estado português, diante do fracasso da maioria das capitanias hereditárias, foi a criação da lei das Sesmarias, que é, segundo Moreira (1990) a raiz do modo de organização do espaço agrário brasileiro. Segundo a Lei de Sesmarias, o acesso à terra deveria ser proporcional ao número de escravos que cada senhor tinha como propriedade, ficando assim as terras brasileiras em mãos de poucos senhores e uma grande parte da sociedade marginalizada desse processo.

Com o surgimento do Estado brasileiro, já independente de Portugal desde 1822, foi estabelecida a nova Lei agrária, a Lei de Terras. O Estado formulou novas regras, as de mercado de terras, para o arranjo da repartição fundiária. O século XIX foi de grande importância para a organização espacial do Brasil, conforme Moreira (1990) já que além da Independência e da criação da Lei de Terras, aconteceu, também, o fim do tráfico negreiro de homens e mulheres escravizados e a abolição da escravidão, a consolidação do modo de produção capitalista, em que parcelas das pessoas escravizadas se transformaram em camponeses ou trabalhadores assalariados e a classe senhorial se transformou nas oligarquias rurais regionais.

Este processo histórico foi responsável por consolidar no Brasil a estrutura fundiária que se tem na atualidade, tendo o Estado papel fundamental, ao servir aos interesses de capitalistas e de grandes proprietários fundiários na transição do modelo escravista para o de trabalho assalariado e,

assim o faz até a contemporaneidade. O Estado, então, é o principal agente responsável por engendrar a territorialização do capital no campo brasileiro.

A respeito do papel do Estado em relação ao capital, o geógrafo marxista David Harvey alega que o Estado capitalista serve aos interesses da classe burguesa, defendendo-os. A burguesia utiliza-se do Estado para perpetuar seu poder e garantir seus interesses por meio da ideologia. Segundo o autor, a classe dominante se baseia na conexão entre ideologia e Estado, de forma que seus interesses são capazes de ser transformados num interesse geral ilusório, universalizando com sucesso suas ideias como "ideias dominantes" (Harvey, 2005).

Ainda, na perspectiva de Harvey (2005) o capital se organizou de tal forma que tornou o Estado como seu subserviente, infiltrando-se em todas as instituições que o compõem. O capital consegue, inclusive por meio da ideologia, se manter no controle de todas as esferas estatais e sociais (Harvey, 2005).

Dessa maneira, a posse da terra para a obtenção da mais-valia, por meio das produções de *commodities*, se tornou uma característica da atuação do capital no campo brasileiro, gerando, a partir disso, os conflitos de interesse entre as classes sociais, representadas nesse caso pelo agronegócio (como figura que reúne em si os donos de terras, e os burgueses, além de todos os sujeitos e instituições que fazem parte de sua cadeia produtiva, de processamento, comercialização e distribuição, bem como das instituições financeiras e de serviços que o respaldam) e por outro lado o campesinato, desenvolvendo-se as relações de poder que são a principal característica do território, conforme assevera Paulino:

> Trata-se, portanto, de interesses de classe envolvidos nestes consensos. Sendo assim, as relações de poder delimitando o território são uma conseqüência. E como vimos, esta delimitação não é necessariamente física, nem tampouco precisa, mas instrumento de ação para a apropriação da riqueza gerada a partir de um substrato material, a terra (Paulino, 2008, p. 223).

Oliveira (1999) aponta sua concepção teórica e metodológica a respeito do desenvolvimento do capitalismo no território brasileiro, mostrando a forma contraditória e combinada como o capitalismo reproduz ao mesmo tempo

relações capitalistas mais avançadas, como produz também, igual e contraditoriamente, relações não capitalistas de produção e trabalho, como o campesinato. Esse autor ressalta a necessidade de se defender o camponês como classe social, contrariando grupos de autores marxistas que, segundo ele, são ainda influenciados pelo positivismo ou pelo historicismo e não levam em conta a importância do campesinato para o enfrentamento ao Capital.

O campesinato é, portanto, na visão deste autor e de outros, uma classe importante na resistência ao capitalismo e isso pode ser visto na história dos movimentos sociais ocorridos no campo brasileiro, protagonizados por camponeses e trabalhadores sem-terra.

Em um mesmo viés, Fabrini (2011) aponta para a questão do território frente aos movimentos sociais de luta pela terra. Ele concebe o território a partir das disputas de classe e elenca as diferenças entre o agronegócio e a agricultura camponesa nas questões socioeconômicas. Discorre sobre a participação social dos grupos da base nas lutas territoriais, afirmando que território e disputas de classe são intrínsecos. Segundo ele:

> Acrescenta-se ainda que o território formado a partir das contradições sociais se constitui numa força capaz de potencializar a resistência camponesa à ordem dominante, imposição de oligarquias, opressão e poder das forças mercadológicas. Nesse sentido, o território pode ser interpretado como resistência e possibilidade de ampliação das lutas contra esquemas de dominação e subordinação engendrados na sociedade capitalista (Fabrini, 2011, p. 102).

Nesse contexto das disputas de classe, tendo a compreensão de que o Estado está subordinado ao Capital e aos interesses hegemônicos da classe dominante, é importante a organização dos camponeses em movimentos sociais para lutar pelo acesso e permanência na terra, bem como por condições de produzir nela. No entanto, a recente história brasileira tem mostrado que a classe camponesa tem levado duros golpes.

Mattos (2017) apresenta dados sobre a austeridade fiscal e a desestruturação das políticas públicas voltadas para a agricultura familiar por meio da atuação dos governos brasileiros desde a redemocratização sob a égide do neoliberalismo, intensificando-se após o golpe de 2016. O autor demonstra como o Estado brasileiro vem gerando à agricultura familiar uma série de desestruturações relacionadas a vários programas e políticas públicas

como: desenvolvimento territorial, financiamento rural, Seguro Rural e Garantia Safra, crédito fundiário, Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Reforma Agrária, educação no meio rural, estratégias de convivência com o Semiárido e habitação rural.

Mattos (2017) afirma que o enfraquecimento e a extinção das políticas públicas comprometem o acesso do campesinato brasileiro aos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição de 1988, além de representar impactos potenciais que podem recrudescer a violência no campo, impulsionar a retomada das ondas migratórias dos povos do campo em direção às cidades, elevar a vulnerabilidade social e o seu empobrecimento, reduzir a produção de alimentos ao mercado de consumo doméstico e acometer a garantia de segurança alimentar e nutricional da sociedade brasileira.

É importante compreender que a luta travada pelos camponeses no Brasil tem sido de momentos de ganhos e momentos de perdas. No entanto, a resiliência tem sido uma forte característica dessa classe. Os movimentos de trabalhadores sem-terra já conseguiram assentar milhares de famílias no Brasil, territorializando-se em frações do território capitalista, no entanto, a solução para o campesinato não é endógena apenas, há para além de suas próprias lutas um contexto mais amplo que é capaz de afetá-los positiva ou negativamente. No contexto nacional, as ações dos governos têm o poder de afetar o campesinato.

Shanin (2008), ao falar no encerramento do Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA) de 2007 sobre o campesinato a nível mundial, afirma que:

> Considerando-se o que foi dito até aqui, podemos chegar a uma dupla conclusão. Primeiramente, que a vida e existência camponesa é sob um grau considerável definida por não-camponeses, pelo governo e decisões governamentais, pelo movimento de fronteiras, pela mudança da natureza de regimes políticos etc. Ao mesmo tempo, podemos concluir que a resposta do campesinato às situações de crise nas quais eles são submetidos é sobretudo complexa e eles não ficam esperando que alguém traga a solução. As soluções encontradas para o problema de como permanecer camponês e assegurar a subsistência da família costumam ser muito flexíveis, inventivas e criativas. Camponeses têm provado ser extremamente resilientes e criativos em situações de crise e não há uma forma simplista para descrever isso (Shanin, 2008, p. 25).

Há, segundo Shanin (2008), dois processos que acontecem atualmente envolvendo o campesinato, o primeiro deles é o de criação e recriação do campesinato que vem ocorrendo em vários lugares do mundo e, entre esses lugares está o Brasil, [...] “em que pessoas que não são camponeses ou pessoas que são “sem-terra” recebem terra por meio de políticas de redistribuição fundiária”. O outro processo é o de restabelecimento do campesinato, que segundo o autor, vem acontecendo com base em razões étnicas.

Fernandes (2012) discute a relação entre o conceito de território e o campesinato, dentro da perspectiva dos espaços de governança e, a partir desse conceito, elabora o de território camponês, que seria uma porção do território capitalista onde se desenvolvem as relações sociais de confronto permanente entre os camponeses e o Capital.

Para o autor, o território camponês tem suas próprias características, que o diferem do território do Capital, embora ele admita que o Capital exerce hegemonia sobre o território camponês, seja desterritorializando o povo camponês, seja apropriando-se da riqueza produzida nesse território, desencadeando lutas e enfrentamentos constantemente. Nas palavras de Fernandes:

> Em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao mercado capitalista; é ele que determina os preços de modo a que as empresas capitalistas se apropriem de parte da renda dos produtores familiares. Nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entrega a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria. Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território. Ao perder a propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada. Como reação a esse processo, ocorrem a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa: campesinato e território são indissociáveis, e a separação entre eles pode significar a destruição de ambos (Fernandes, 2012, p. 747).

Mesmo subordinado à lógica hegemônica do Capital, Fernandes (2012) defende que há características específicas que definem o território camponês e

o colocam em uma condição que lhe é própria. Neste sentido, a subordinação ao capital não o transforma sua terra em um território capitalista, segundo ele:

> Porém, embora o território camponês subsista subordinado às relações capitalistas, sua existência é garantida pelo trabalho familiar, cooperativo, associativo e por outras formas de relações não capitalistas. O grande desafio do campesinato é manter sua soberania desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital (Fernandes, 2012, p. 748).

O conflito entre campesinato e capitalismo se materializa no campo por meio dos processos de criação e recriação do campesinato e pela tríade territorizalização, desterritorialização e reterritorialização, em que o Capital se apropria do território do camponês ou o camponês se territorializa no território do capital, tornando-o em território camponês. Segundo Fernandes:

> Criação e recriação acontecem em diferentes conjunturas. Entende-se como recriação a luta de uma população camponesa para voltar à terra; já a criação ocorre quando uma população urbana se organiza, em diversos movimentos camponeses, na luta pela terra. Sem dúvida, o crescimento vegetativo da população camponesa é tanto criação quanto recriação. Criação e recriação significam territorialização e reterritorialização do campesinato, ao passo que a destruição significa a sua desterritorialização. É na formação que acontece a territorialização do campesinato. Desde as lutas das Ligas Camponesas até as lutas do MST, por exemplo, pela conquista de frações do território brasileiro que denominamos de latifúndios, lutas nas quais algumas dessas frações são transformadas em assentamentos, acontece a formação do território camponês. Simultaneamente a esse processo de formação e territorialização do campesinato, muitas famílias camponesas são expulsas, expropriadas, ou seja, são desterritorializadas (Fernandes, 2012, p. 747-748).

Ao criar o conceito de território camponês, Fernandes (2012) entra em um conflito conceitual com autores mais ortodoxos que defendem o território como uno, no entanto ele cria uma narrativa que caminha na direção de demonstrar que, em sua perspectiva, o território é uno, porém, tem dimensões múltiplas. O autor defende que há uma intencionalidade ao tratar o território apenas como espaço de governança, cujo interesse é o de garantir a relação de subalternidade entre territórios dominantes e dominados. Segundo Fernandes:

> O território, compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados. O território compreendido pela diferencialidade pode ser utilizado para a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais. Temos, portanto, duas compreensões distintas: a do território compreendido apenas como espaço de governança, multidimensional e pluriescalar. É o território da nação, do país, dos estados, províncias, microrregiões, departamentos, municípios e outras unidades geográficas de divisão escalar dos espaços de governança. Outra compreensão é a que estamos propondo sobre a tipologia de territórios, partimos do território como espaço de governança, mas reconhecemos os outros tipos de territórios fixos e fluxos, materiais e imateriais, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais[...] Por ora, para explicitar as diferenças dessas duas compreensões de territórios, denominaremos a compreensão de território apenas como espaço de governança como "território uno" e a compreensão da tipologia como "território diverso. (Fernandes, 2008, p. 200-201).

Seguindo a concepção de território de Fernandes (2008) é importante a compreensão de outros cinco conceitos que são: totalidade, multidimensionalidade, intencionalidade, conflitualidade e pluriescalaridade do território. A totalidade refere-se à compreensão de que o "território é um todo" e "que este todo é parte da realidade". O princípio da multidimensionalidade está ligado ao da totalidade, pois esta totalidade é composta por várias dimensões. "As dimensões são formadas pelas condições construídas pelos sujeitos em suas práticas sociais na relação com a natureza e entre si" (Fernandes, 2008, p. 201-204). Sendo assim:

> O princípio da intencionalidade está, por sua vez, fortemente ligado à esfera das escolhas ideológicas e políticas que os indivíduos fazem, que "determina a direção de seus pensamentos para a construção e defesa de ações políticas, como a escolha de paradigmas, correntes teóricas, políticas públicas, modelos de desenvolvimento". As diferentes intencionalidades de grupos ou indivíduos divergentes provocam por sua vez a conflitualidade, que [...] "é o processo de relações de enfrentamento permanente nas interpretações que objetivam as permanências e ou as superações de classes sociais, grupos sociais, instituições, espaços e territórios" (Fernandes, 2008, p. 201-204).

A pluriescalaridade, portanto, refere-se às diferentes escalas e tipos dos territórios, organizados em várias escalas. Fernandes (2008) aponta para as escalas internacionais (transterritório), nacionais, provinciais e municipais do território, afirmando que [...] "esses territórios estão em permanente conflitualidade nas disputas territoriais" (Fernandes, 2008, p. 201-204)

A fim de ordenar os diversos territórios, produzidos por meio das relações desenvolvidas pelas classes sociais, Fernandes (2008) difere o território em três denominações de ordem, a começar pelo primeiro território, que é o território de governança, que pode ser caracterizado pelo território-nação, que pode se subdividir em várias escalas de governança menores, como as províncias, departamentos e municípios. O segundo território, refere-se às propriedades privadas. É nesse segundo território que pode haver a existência de territórios não-capitalistas, como o caso do território camponês, que acaba entrando em conflito com o território capitalista. Para Fernandes:

> Territórios capitalistas e não capitalistas produzem permanente conflitualidades pela disputa territorial. Territórios indígenas, quilombolas, camponeses, de moradia, com suas várias identidades são constituídos na multiterritorialidade rural e urbana. São movimentos socioterritoriais disputando o primeiro território em todas suas escalas. As empresas transnacionais de modo diferenciado agem para disputar estes territórios. Em alguns casos a disputa pelo primeiro território também ocorre entre as próprias empresas capitalistas. O primeiro território e o Estado são disputados permanentemente. Os segundos territórios são frações do primeiro, mas devem ser distinguidos porque as relações sociais que os produzem são diferentes. Um território propriedade-privada não pode ser confundido com um território espaço de governança (Fernandes, 2008, p. 208).

O terceiro território é caracterizado pelo caráter relacional e reúne todos os demais tipos de territórios, estando relacionado às formas de uso dos territórios, isto é, às territorialidades. É considerado o espaço relacional por [...] “unir as propriedades fixas e móveis, promove os seus movimentos de expansão e refluxo. Esse movimento é determinado pelas relações sociais e as conflitualidades entre as classes, grupos sociais, sociedade e Estado” (Fernandes, 2008, p. 201-204).

3.3.1 Território imaterial e Educação do Campo

Fernandes (2008) denomina ainda o território imaterial, que está ligado ao campo das ideias, nele ocorrem também relações de poder que se imprimem por meio das intencionalidades em diversos âmbitos da vida, produzindo também conflitualidades entre as classes sociais na luta por

dominar a ideologia, a cultura, a política, a ciência, e, dentre outros, a educação.

> O território imaterial pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material. A importância do território imaterial está na compreensão dos diferentes tipos de território material. Nós transformamos as coisas, construímos e produzimos objetos na produção do espaço e do território. Pensamos o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder. Essa determinação deve ser compreendida como definir, significar, precisar a idéia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade (Fernandes, 2008, p. 211).

Dentro dessa concepção de território, pode-se compreender a educação enquanto território imaterial, por estar em disputa por diferentes sujeitos com seus respectivos projetos político-ideológicos e também pedagógicos. A educação, como território imaterial, está ligada ao campo das intencionalidades, de forma que, ao colocarem suas ideias e intencionalidades no currículo da escola, estão imprimindo nesse território relações de poder.

O fazer pedagógico perpassa o campo das ideologias e dos paradigmas, de forma que, em uma instituição de ensino os conteúdos ensinados estão carregados de sentido, tendo sempre um pano de fundo ideológico. As metodologias de ensino, os objetos de conhecimento, o currículo, o Projeto Político Pedagógico, enfim, todo o fazer pedagógico está investido de objetivos que se pautam em um projeto político e ideológico de educação.

Os diversos sujeitos, com interesses divergentes entre si, utilizam-se do discurso, dos objetos de conhecimento, das metodologias, dos recursos pedagógicos para implementarem sua ideologia, inclusive de classe, na educação dos estudantes. A intencionalidade, enquanto princípio para se compreender a multidimensionalidade do território, está intrinsecamente relacionada aos aspectos ideológicos inseridos no mundo das ideias.

A intencionalidade é compreendida parcialmente a partir da contribuição de Searle (1995). Compreendendo-a como a opção histórica que as pessoas fazem, determina a direção de seus pensamentos para a construção e defesa de ações políticas, como a escolha de paradigmas, correntes teóricas, políticas públicas, modelos de desenvolvimento, ou seja, leituras que direcionam as compreensões das realidades. As intencionalidades propõem diferentes

leituras para a realidade gerando conflitualidades materializadas pelas disputas nas interpretações dos fatos. A intencionalidade como opção histórica é também uma posição política, uma preferência pelas leituras de uma determinada classe social (Fernandes, 2008, p. 202-203).

Deve-se a este entendimento a importância dada pelos povos do campo à educação, buscando, por sua vez, construir uma proposta política, ideológica, técnica e pedagógica que fizesse jus aos seus anseios e perspectivas, livrando-se de uma educação urbanocêntrica que, segundo Arroyo:

> [...] “em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (Arroyo, 2007, p. 158).

As escolas que estão sob a proposta da Educação do Campo, por sua vez, são pensadas a partir da lógica, do tempo e do espaço que condiz com a realidade camponesa, existindo para servir a essa população em suas especificidades, no modo de vida que lhe é próprio. Seu currículo, suas metodologias, sua organização têmporo-espacial é feita de acordo com as práticas sociais dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A Educação do Campo, portanto, não é neutra, pelo contrário, ela é carregada de uma intencionalidade, que se propõe a formar sujeitos com uma identidade camponesa e com condições técnicas e políticas que os subsidiem a permanecerem na terra, desenvolvendo nela sua maneira de viver e produzir, de se relacionar com a natureza externa (e interna) e projetarem sua carreira profissional sem serem obrigados a abandonar o campo para isso.

Compreender a Educação do Campo como território imaterial é entendê-la como palco de lutas de classes, olhando para o passado e sendo capaz de ver as lutas travadas pelos camponeses e pelos homens e mulheres sem-terra, que lutaram para ter sua terra e para ter nela escola para suas crianças, seus jovens e também para os adultos, escola essa que os ajudou a afirmar e reforçar sua identidade de camponês.

No ínterim das relações de poder que se estabelecem no conflito entre o capitalismo e o campesinato no campo, produzindo o território (material) camponês, produz-se também o território imaterial da Educação do Campo,

com suas características políticas, ideológicas, sociais e culturais próprias aos camponeses. Neste aspecto, manifesta-se também o protagonismo dos povos do campo na busca de construir uma educação que lhes é própria, que é imbuída de significados, sentidos e objetos de conhecimento, de metodologias e pedagogias que fazem parte de seu mundo e de seu contexto cotidiano.

Pensar a Educação do Campo na contramão do sistema capitalista é instrumentalizar a juventude camponesa para compreender a realidade em que está inserida e poder então exercer sua cidadania, de modo que se tornem capazes de pensar e agir criticamente de maneira ética e solidária com vistas à justiça social e à conservação da natureza.

3.4 QUESTÃO AGRÁRIA, CERRADO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA A PARTIR DA BNCC

Nesta subseção busca-se discutir o currículo oficial brasileiro, isto é, a Base Nacional Comum Curricular e a maneira como ela aborda dentro do componente de Geografia a questão agrária e a educação ambiental por meio das habilidades específicas e das competências gerais e por área, de modo a compreender como estão postas essas questões para a educação básica a nível nacional.

3.4.1 O currículo da educação básica a serviço do neoliberalismo

Tendo em vista uma educação crítica, transformadora e emancipatória, que auxilie na formação de uma juventude que compreenda as relações de poder e disputas que ocorrem no campo brasileiro, levando-se em consideração, de forma integrada, as relações sociais e a relação sociedade-natureza, faz-se necessário pensar no papel do currículo na escola.

O currículo é a base para toda a construção dos conhecimentos, seja numa escola do/no campo, seja numa escola urbana, pois é ele que estabelece o que se quer ensinar, ou o que se quer que os estudantes aprendam naquela escola ou numa rede de educação. Todo o trabalho pedagógico e

administrativo da escola deve partir do currículo e convergir, portanto, para sua implementação. Sendo assim:

> [...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (Moreira; Candau, 2008, p. 18).

Dessa forma, o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola precisam estar alinhados num mesmo sentido, traçando um perfil de estudante-cidadão que se almeja formar a partir dos conhecimentos que são produzidos e difundidos nessa instituição. Nesse sentido, há que se pensar na identidade de cada escola, nos sujeitos que a compõem, na realidade sociocultural e econômica na qual ela se insere, para a partir disso construir o seu projeto.

Uma escola do/no campo, portanto, tem características que a definem e a diferem de uma escola urbana, mesmo duas escolas do/no campo não são iguais, pois o campo não é homogêneo. Há diferentes processos históricos e naturais, distintos povos, que dão aspectos próprios a cada lugar, cada região. Sendo assim, um único Projeto Político Pedagógico e um único currículo não são capazes de atender a duas escolas diferentes em seus contextos diversos.

A homogeneização do currículo, por sua vez, ao passo em que padroniza, empobrece a educação, pelo fato de que apaga e exclui certos conhecimentos e certas práticas sociais em detrimento de outros. Dessa maneira, aquelas comunidades que se diferenciam do padrão urbano-industrial desejado pela elite dominante acabam sendo silenciadas em suas especificidades. Para Costa e Batista:

> As políticas curriculares envoltas na ideologia do tecnicismo e da neutralidade buscam, através da transmissão de conhecimentos sistematizados, imbuídos de uma falsa neutralidade, repassar um modo de pensar a sociedade, despida dos processos de exclusão e de dominação, em busca de se obter um consenso, ou um consentimento social em torno de um projeto de sociedade hegemônico que atende aos interesses das elites, o qual busca incutir no conjunto da sociedade que os interesses de uma minoria são do interesse geral da nação. Esse modelo de currículo promove o apagamento ou silenciamento das culturas e dos saberes das práticas sociais das classes populares, dos grupos populacionais tradicionais e dos camponeses (Costa; Batista, 2019, p. 30).

O projeto das classes dominantes brasileiras não inclui a autonomia e a expansão do modo de vida das populações que rivalizam o campo brasileiro com elas, pelo contrário, prevê a expansão cada vez maior da agricultura capitalista sobre o campesinato e sobre outros povos que reproduzem sua existência no campo de maneira não capitalista. Sendo assim, há uma negação e um silenciamento dos saberes desses povos no currículo.

A pergunta que fica, ao olhar para o contexto brasileiro, um país continental, com diferenças regionais nos aspectos culturais, naturais, históricos e socioeconômicos: há espaço para as diferentes escolas e comunidades construírem seu currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular mantendo ainda autonomia e características locais/sociais?

Para pensar na resposta é necessário considerar que, embora a BNCC seja uma base e não o teto, isto é, ela é o ponto de partida e não o limite, o próprio ato de se criar esse documento é deveras ambicioso, dada a sua amplitude, padronizando quais são as habilidades e competências que se quer formar nos estudantes de todo o Brasil.

É necessário relembrar que currículo é política. O fato de se escolher quais conhecimentos devem compor um processo de ensino e aprendizagem e quais não devem compor, é um ato político embasado em um suporte ideológico que se quer fazer hegemônico e, obviamente ligado inerentemente a interesses de determinadas classes sociais. A BNCC é, por sua vez, um projeto político das classes sociais hegemônicas que se impõe para todos os professores e estudantes brasileiros. Segundo Silva:

> [...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social sua “verdade” (Silva 1999, p. 10).

Se o currículo é permeado pelas disputas de classe, inevitavelmente é política e, portanto, não há neutralidade no processo de composição do mesmo, há, por outro lado, intencionalidades, pois ele carrega um conjunto de interesses de determinados sujeitos, grupos ou classes sociais que o estão implementando, por meio da escola e da educação, seu projeto de sociedade.

Nesse sentido, o currículo inerentemente expressa relações de poder, de conflitos entre interesses divergentes, ao passo em que Arroyo (2011) chega a compará-lo ao próprio território, segundo ele:

> Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas [...] Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão preestabelecidos. Mais ainda quando está predefinido quem entra e participa da corrida, do movimento dos currículos (Arroyo, 2011, p. 17).

Nesta ótica, o currículo não é um mero instrumento burocrático, ele é projeto de Estado e de poder, que estabelece quais são as características da sociedade que se quer formar, por meio dos indivíduos que estão em formação. No caso da BNCC, a lógica não foi estabelecida com a participação efetiva do conjunto de educadores e estudantes que estão nas escolas, mas por grupos externos à educação brasileira que tem um projeto educacional que vai ao encontro de seus próprios interesses, sendo muitos destes economistas e administradores ligados aos interesses do grande capital. Conforme Girotto:

> Há uma tradição de senso comum no Brasil que confunde currículo com documento formal, muitas vezes caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e executados em um determinado intervalo de tempo. Nas últimas décadas, esta tradição que remonta ao ensino enciclopedista na transição do século XIX ao XX tem sido reforçada por políticas curriculares de cunho neoliberal que definem, rigidamente, os conteúdos que devem ser trabalhados por alunos e professores, sem que haja espaço para criação e participação efetiva (Girotto, 2017, p. 421).

A falta de participação dos sujeitos que fazem a educação pública, isto é, professores e estudantes da educação básica, na construção do currículo, seja por estarem desmobilizados politicamente, seja pela falta de interesse e compreensão da importância do debate, faz com que se tenha um documento longe da realidade e de difícil apropriação por eles. Além disso, houve por outro lado, a maciça participação de instituições privadas que ativamente influenciaram todo o processo de construção do documento, como “Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho e institutos: Fundação Lemann,

Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Cenpec, [...] e o Programa “Todos pela Educação” (D’avila, 2018, p. 122).

Mesquita, Rossetto e Cantóia (2020) apontam para o fato de que o Movimento Pela Base, o Conselho Nacional de Educação (CONSED), e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), “já haviam elaborado apostilas e cursos de formação para implementação da BNCC destinados aos gestores das escolas públicas, antes mesmo da finalização do documento”, como demonstrou André Tinoco em sua apresentação como representante da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), de Niterói, em Brasília, no ano de 2017, como evidência de que o processo de escuta dos educadores e da sociedade civil não passou de um faz-de-contas. D’Avila (2018) assevera:

> [...] os intelectuais orgânicos do capital estão atuando na construção da BNCC, sobretudo, na forma de agentes privados, pois acrescentam seus interesses empresarias no seu conteúdo, tanto na escolha dos conteúdos e objetivos de aprendizagens necessárias para a formação dos jovens na atualidade, quanto pelas novas ações que terão que realizar no âmbito da política educacional, como mencionado na elaboração de material didático adequado ao documento da Base Nacional (D’avila, 2018, p. 122).

A participação dessas instituições revela o interesse do Capital de se inserir no setor da educação pública, garantindo que os seus ideais de classe sejam difundidos por meio do currículo em todo o território nacional brasileiro e, também, lançando medidas que vislumbram contratos de empresas com o setor público educacional, dado a tônica neoliberal para a lógica que vem direcionando o currículo brasileiro desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional), na década de 1990. Segundo Couto:

> Desde a década de 1990 se estabeleceu o neoliberalismo na economia política brasileira, com sua perspectiva de transformar direitos sociais em mercadoria, orientando a relação do estado com a sociedade, a política econômica, as políticas educacionais. Neste período a escola pública se expandiu, mas em grande parte reproduzindo o histórico processo de expansão com precarização das condições de trabalho e estudo (Couto, 2016, p. 1).

A lógica neoliberal se infiltrou e se apropriou da educação pública brasileira com o objetivo de definir os rumos e as características da educação não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina e nos demais países periféricos das relações capitalistas, proporcionando à classe trabalhadora uma formação superficial e técnica com vistas ao mercado de trabalho de cunho alienante visando a não contestação das desigualdades socioespaciais, socioenômicas e socioambientais. Esse projeto de educação se legitima por meio do discurso da necessidade de se melhorar os índices dos estudantes nas avaliações externas, como por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – (PISA). Conforme Girotto:

> Em nossa perspectiva, é fundamental entendermos a articulação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira no momento atual. E aqui há algumas continuidades com o contexto de produção dos PCNs, entre elas, o papel desempenhado pelo Banco na definição do que deve ser a educação no Brasil e na América Latina. Dois documentos recentes revelam esta intencionalidade do Banco Mundial. Um deles é o documento lançado em 2012 chamado “Brasil: atingindo a Educação Classe Mundial”. A educação classe mundial é definida no documento como aquela alcançada através dos resultados de avaliações internacionais, com especial destaque para o PISA. Portanto, o documento versa sobre os desafios para que os estudantes brasileiros possam conseguir melhores resultados nos testes internacionais padronizados (Girotto, 2017, p. 433).

Além dos aspectos ideológicos, há ainda mais fortemente os aspectos mercadológicos que envolvem a educação pública brasileira nesta relação com os agentes empresariais do neoliberalismo. Sabendo-se que a educação é um mercado essencial e garantido e as empresas privadas têm se movido na direção deste ramo de forma a buscar garantir fabulosos lucros na relação com a educação pública.

As relações estreitas que vêm sendo estabelecidas ao longo dos últimos 30 anos entre o Estado brasileiro e os grandes grupos empresariais, que vislumbram assumir a gestão do Sistema Nacional de Educação, dentro de uma perspectiva mercantilista da educação, demonstra que o ensino é uma pauta sobremodo importante para o Capital.

Sob a perspectiva neoliberal, estabelecendo-se no Brasil desde os anos 1990, a privatização e a gestão e índices quantitativos de avaliação têm sido cada vez mais introduzidos. No entanto, no que diz respeito a impossibilidade

de privatizar por completo a educação brasileira, o que se tem notado é um plano “entreguista” e a penetração cada vez maior da gestão privada no ensino público num modelo chamado de “gestão empresarial do ensino público”, cada vez mais ganhando voz e espaço junto ao Ministério da Educação (MEC). Para Girotto:

> No momento atual, não se trata apenas de uma disputa no campo ideológico. O que estamos verificando com exemplos cada vez mais evidentes é um avanço dos diferentes processos de privatização da educação pública no Brasil, que tem nestes sujeitos ocultos os seus principais agentes. Tal processo se materializa na força da indústria dos materiais didáticos (portais, livros, apostilas, equipamentos eletrônicos, sistemas de ensino e avaliação), nas contratações de consultorias, na entrega de parte das redes de ensino a gestão da iniciativa privada. Todos estes elementos tendem a ganhar muita força com uma proposta de BNCC construída nos moldes propostos pelo governo federal, pautado pelo poder econômico e político destes sujeitos ocultos, e que pode, em nossa perspectiva, ampliar a lógica da eficiência docente, através da consolidação de um sistema de avaliação reduzido a forma dos testes padronizados (Girotto, 2017, p. 436).

A necessidade de expansão do capital faz com que ele se mobilize para adentrar em todos os setores em busca do lucro, inclusive avançando e penetrando no serviço público. A tentativa de se apropriar da educação pública no Brasil vem se consolidando a partir de um movimento de investimentos públicos em empresas privadas por meio da aquisição de produtos e serviços fornecidos por essas empresas.

Desse modo, o Estado, para atender a necessidade do Capital, adquire dessas empresas privadas uma gama de materiais didáticos, plataformas digitais, consultorias, cursos de formação para os docentes, materiais paradidáticos e os lança nas escolas, com o discurso de que está fazendo investimento com foco na aprendizagem de diversas habilidades e competências e, em contrapartida, exige da escola que aumente os seus índices educacionais nas avaliações externas.

Os esforços para alcançar os resultados educacionais estabelecidos pelo Banco Mundial para as avaliações externas é, na verdade, a porta aberta pela qual a BNCC promoveu um conjunto de alterações no sentido de facilitar e fomentar a entrada dos agentes privados na educação pública do Brasil, pois

estes, ao oferecerem os seus serviços e materiais, prometem auxiliar na elevação dos índices e na melhoria desses resultados.

Dessa forma, o que se pode concluir da relação do Governo brasileiro com essas instituições privadas, sobretudo após o golpe judiciário-parlamentar-midiático de 2016 e, com a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, é que não se tem uma base nacional curricular que pretende garantir a educação emancipatória com vistas à formação cidadã dos estudantes, pelo contrário, o objetivo é o de garantir a alienação da juventude em relação a sua realidade social, garantindo mão de obra para o mercado e, além disso, abrindo o setor da educação pública para os empreendimentos do Capital, promovendo assim uma educação de base tecnicista.

3.4.2 É possível compreender as relações socioeconômicas e ambientais no campo mato-grossense a partir das habilidades e competências da BNCC?

A BNCC foi implementada no Brasil no ano de 2017, tornando-se o "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar", conforme o Artigo 1° da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A formulação de um currículo nacional já estava prevista desde a Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024, instituído pela Lei 13005/2014, que em sua meta 7.1 aponta para a necessidade de se estabelecer uma base nacional dos currículos.

A partir disso, tornou-se o ponto de partida para a elaboração dos currículos para os entes federados em todas as etapas da educação básica, partindo da premissa da aprendizagem por competências. Assim como faz com qualquer outro conceito que aparece no documento, não explora e nem referencia o conceito de competência de acordo com os pensadores e linhas de pensamento que tem estudado sobre o assunto.

Um dos pensadores mais conhecidos quando se trata da pedagogia por competências é o francês Phillippe Perrenoud, para o qual, competência é [...]

“o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (Perrenoud, 2013 p. 45). Segundo a BNCC, o desenvolvimento da competência se dará:

> Por meio de indicações claras do que os alunos devem saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades e atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos habilidades e atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017 p. 11).

O foco da competência é a capacidade de mobilizar o conhecimento por meio da prática, traduzido pelo termo “saber-fazer”, que significa a aplicação do conhecimento na resolução de demandas do cotidiano desses estudantes. A BNCC traz 10 competências gerais que se desdobram em outras mais específicas por área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias); e por fim em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil; unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas por componente curricular (disciplina) no ensino fundamental; e habilidades específicas por área do conhecimento no ensino médio (Brasil, 2017).

A BNCC não apresenta uma diferenciação entre habilidade e competência, dando a entender pela forma em que está organizada que a habilidade é um desdobramento das competências. Segundo o documento “[...] as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29).

Ainda de acordo com o documento:

> Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p. 8).

É interessante observar que, segundo essa ideia, as competências da BNCC têm como finalidade a afirmação de valores voltados à justiça social e preservação da natureza, o que é muito salutar, indo ao encontro do que aqui se tem defendido como temas indispensáveis para a Educação do Campo. No entanto, esses temas precisam aparecer de fato nas habilidades a serem desenvolvidas nos diversos componentes curriculares em todas as etapas da educação básica.

Com ênfase na geografia escolar, compreende-se que, dada a natureza da ciência geográfica, que busca compreender as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza na reprodução de sua existência com base em seus modelos socioeconômicos de produção, que se expressam no espaço geográfico ao longo do curso da história, formando territórios e paisagens, é de suma importância que os estudantes sejam colocados em situações de ensino aprendizagem com temas que remetem à essas relações sociais e a análise da relação homem-natureza.

No caso das escolas do/no campo no contexto do Cerrado mato-grossense, silenciar esses temas é contribuir para a alienação dos estudantes em relação à sua própria realidade, visto que eles, na maior parte dos casos, estão inseridos em um contexto de injustiça social e também de exploração ambiental do bioma Cerrado.

Por isso é importante analisar quais são as habilidades do componente curricular Geografia que trazem à discussão temas voltados à questão agrária, ao bioma Cerrado, natureza, impactos ambientais derivados das atividades agrícolas, aspectos da vida no campo e a relação campo-cidade. É preciso trabalhar numa perspectiva crítica quais as razões efetivas que estão impulsionando a degradação ambiental no campo do estado de Mato Grosso. Nos quadros 2 e 3, percebe-se uma seleção da BNCC todas as habilidades que abordam esses temas nas etapas do ensino fundamental e médio, respectivamente.

Quadro 2 – BNCC: habilidades do componente curricular de Geografia que abordam as temáticas da questão agrária, impactos ambientais no campo, conservação do Cerrado e relação campo-cidade no Ensino Fundamental

IMPACTOS AMBIENTAIS DERIVADOS DAS ATIVIDADES

ECONÔMICAS
(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.
(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.
(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.
(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.
EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.
(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países

latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).
(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).
(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
(EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
QUESTÃO AGRÁRIA
(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

Fonte: BNCC (2017). Org. e Adapt.: Próprio autor

Quadro 3 – BNCC: habilidades do componente curricular de Geografia que abordam as temáticas da questão agrária, impactos ambientais no campo e relação campo-cidade no Ensino Médio

RELAÇÃO CAMPO-CIDADE
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

Fonte: BNCC (2017). Org. e Adapt.: Próprio autor.

Ao analisar o tratamento que a BNCC dá aos temas voltados à questão agrária, eles são abordados de maneira direta apenas em quatro habilidades, uma delas no 4° ano (EF04GE06), duas no 7° ano (EF07GE02; EF07GE03) e uma no 8º ano (EF08GE10) do ensino fundamental, sendo que há outras habilidades que de forma mais ampla podem ser aproveitadas para se introduzir esse tema.

Rossetto e Cantóia (2020) afirmam que há empobrecimento teórico e um movimento de apagamento dos conteúdos dentro da Base no que diz respeito à Geografia e também à questão agrária, já que, embora descreva habilidades que abordem a questão agrária, não define os conteúdos necessários para que se possa, de fato, compreender a temática. Para as autoras,

> É importante reforçar que considerando a realidade dos povos tradicionais no Brasil, para o ensino das questões que envolvem suas territorialidades, as contribuições da geografia agrária não são uma mera possibilidade de tratamento, mas antes de tudo são a principal fonte de embasamento para um trabalho pedagogicamente crítico e socialmente referenciado (Mesquita; Rossetto; Cantóia, 2020, p. 911).

No Ensino Médio não há nenhuma habilidade específica que aborde a questão agrária, sendo possível trazer esse tema de forma introdutória dentro de algumas habilidades mais abrangentes sobre conflitos sociais ou territoriais e injustiça social. Esse fator pode estar ligado ao fato de a BNCC não especificar habilidades para os componentes curriculares de forma individualizada no Ensino Médio, tratando os apenas de forma generalista nas áreas do conhecimento que a mesma delimita para si, neste caso, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que abrange além de Geografia, a História, a Sociologia e a Filosofia.

Isto acaba acarretando em empobrecimento das especificidades dos componentes, pois os temas trazidos são abordados por um viés mais abrangente e indireto, causando o esvaziamento dos conhecimentos que tratam de uma abordagem geográfica dos fenômenos sociais e ambientais no Ensino Médio.

Quanto à questão ambiental, há um número considerável de habilidades que trabalham esse tema, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, no entanto, sob perspectivas diferentes nas duas etapas. No ensino fundamental há atenção maior aos aspectos físico-naturais e os impactos sofridos devido às ações antrópicas, apontando para os aspectos naturais da paisagem e para as mudanças que nela ocorrem como resultado dos empreendimentos humanos.

Já no ensino médio a abordagem a respeito da problemática ambiental tem uma característica que privilegia mais os aspectos socioeconômicos, relacionando às atividades econômicas e a legislação a respeito dos impactos ambientais do que propriamente os aspectos ambientais (naturais) em si, de modo que fica cabendo ao professor de Geografia, promover essa relação entre os aspectos sociais e naturais dos problemas ambientais, conferindo geograficidade à abordagem.

Outros temas são trazidos a respeito da vida e economia do campo e da relação campo-cidade, abrindo a possibilidade de que o professor dê ênfase ao meio em que os estudantes estão inseridos, dessa forma os professores do campo podem trabalhar os aspectos econômicos e sociais e também ambientais especificamente do campo.

Quanto ao Cerrado, por sua vez, há apenas uma habilidade que aborda especificamente deste tema (EF07GE11), que se trata de "caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade", de modo que são abordados todos os biomas brasileiros e não apenas o Cerrado.

A habilidade EF07GE12 possibilita também ao professor trazer o Cerrado quando pede para que se compare as Unidades de Conservação do seu município de residência com de outros municípios, podendo o docente trabalhar a conservação do Cerrado por meio dessa habilidade.

No ensino médio, embora haja várias habilidades que tratem de problemas de ordem socioambiental, não se explicita a conservação do Cerrado em nenhuma delas, cabendo aos professores introduzirem esse debate especificamente sobre o bioma Cerrado em meio a essas habilidades.

Há algumas críticas por parte de estudiosos que compreendem que a escolha da BNCC de elencar a Geografia dentro da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio, promoveu um esvaziamento dos aspectos físico-naturais que também são característicos da Geografia, de modo que, embora o documento traga uma abordagem ambiental, não privilegia, por sua vez, o olhar geográfico sobre os fenômenos. Para Couto:

> As grandes áreas do conhecimento do ENEM e das Diretrizes Curriculares e, agora, da BNCC, são apenas uma classificação arbitrária dos campos científicos. Não constituem ciência! Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVIII e, sobretudo, no século XIX, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de integração. Todas as ciências constituem-se através de e se materializam em linguagens. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social (Couto, 2016, p. 11-12).

Dessa forma, é importante que o professor de Geografia, a despeito das limitações da BNCC, consiga trazer para as suas aulas uma integralidade (aspectos sociais e naturais) à discussão socioambiental proposta. A BNCC, assim como já faziam os PCNs, traz a educação ambiental como um Tema Contemporâneo a ser trabalhado de forma transversal e integradora, contextualizado em cada componente curricular. Dessa forma, há habilidades específicas sobre os temas ambientais contempladas nos vários componentes curriculares, como no de Geografia.

> Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), **educação ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017, p. 20 grifo nosso).

Desse modo, entra em cena a autonomia do docente, professor de Geografia que leciona em uma escola do/no campo pode explorar tanto os temas socioambientais quanto os temas ligados à questão agrária e outros que envolvem a vida do povo do campo com base naquilo que está proposto no documento oficial, indo para além dele, tendo em vista garantir formação crítica que vise a justiça social e ambiental aos estudantes da escola do/no campo.

A geografia para as escolas do/no campo deve ser, portanto, utilizada pelos professores para possibilitar que os estudantes sejam capazes de fazer a relação entre a sua realidade no contexto do campo com o mundo globalizado, do capital mundializado, de forma que auxilie os estudantes a compreender

que a forma de produzir do agronegócio está relacionada à cadeia de produção em nível global, pois as fronteiras agrícolas foram se expandido para o Cerrado e para a Amazônia a fim de servir aos interesses do grande Capital.

Sendo assim, os docentes devem buscar fazer uma conexão entre a escala local, regional, nacional e global, partindo do homem, da mulher, do jovem e da criança do campo em suas práticas sociais e em sua relação com o lugar vivido para se compreender as relações entre si e o seu lugar com outros lugares em escalas maiores. Segundo Souza:

> Depreende-se, neste sentido, que a Geografia se constitui numa área que possui conhecimento e contribuição fundamental para a construção da proposta da Educação do Campo, pois, enquanto ciência permite mapear e analisar as variadas condições naturais existentes e também os diversos povos do vasto campo brasileiro com modos de vida e de trabalho distintos. Como disciplina escolar, por sua vez, a contribuição é mais pragmática, no sentido de que a prática de ensino possibilita a compreensão do papel dos sujeitos do campo, seus lugares sociais, os contextos locais e regionais, a relação com as escalas nacional e global, seus vínculos com os biomas, dentre outros. Assim, fornece subsídios para o fortalecimento da autonomia e a emancipação das classes sociais, reconhecendo seus modos de vida e trabalho (Souza, 2021, p. 31).

Sendo assim, a Geografia deve ser ensinada e aprendida a partir do lugar de vivência e da realidade ao entorno do aluno num nível inicial mais concreto e, concomitantemente, introduzir, de forma mais abstrata e dialética, escalas maiores, de forma que a visão de mundo desse indivíduo seja ampliada. Segundo Cavalcanti:

> [...] o lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares (Cavalcanti, 2010, p. 6).

Tal fato faz com que a escala local seja muito importante para esse processo, de forma que a multiescalaridade, isto é, as múltiplas escalas geográficas devem estar sempre caminhando lado a lado. No lugar se manifestam fenômenos e relações muitas vezes produzidas fora dele. Por isso o local não se explica sozinho. No entanto, a escala global não se explica fora

das experiências e vivências no lugar. O exercício metodológico do ensino deve ser, portanto, o ir e vir dialético entre o local e as demais escalas.

Se o conhecimento de mundo parte do lugar e cada lugar tem sua dinâmica, sua história, suas relações sociais, econômicas, territoriais, políticas, etc., as práticas pedagógicas devem ser diversas, de acordo com a realidade vivida na escala local. Dessa maneira, tendo em vista que uma mesma prática pedagógica não atende simultaneamente a todos os contextos, faz-se necessário uma metodologia que parta da realidade social do estudante do campo e que não apague sua prática social, mas que a utilize para expandir seus conhecimentos a partir dos objetos de conhecimentos próprios da Geografia.

Nesse sentido, uma Geografia voltada para as escolas do/no campo deve ir além daquilo que propõe a BNCC, sendo crítica, não perdendo de vista as lutas enfrentadas pelos seus sujeitos pela posse da terra e pela sua permanência nela, levando-se em consideração o papel dessa ciência em refletir teoricamente aquilo que se vive no cotidiano, problematizando a questão agrária, a relação das práticas agrícolas predatórias com a natureza, as relações sociais, políticas, ambientais e culturais vividas no campo. Segundo Souza:

> É relevante que se adote o ensino da Geografia de forma crítica, comprometida em denunciar as causas e as consequências das desigualdades e injustiças sócio territoriais, como também a destruição da natureza, dos biomas brasileiros e dos povos que aí habitam pelo avanço do capital no Brasil por meio da mineração, do hidronegócio, econegócios e do agronegócio que se destaca pelas atividades de expansão de monoculturas agrícolas como a soja, a cana de açúcar, o eucalipto, e da pecuária bovina (Souza, 2021, p. 31-32).

Uma Geografia alinhada com os ideais da Educação do Campo e da Educação Ambiental Crítica é o que aqui se tem pensado e defendido, que seja capaz de desvelar aos estudantes o processo contraditório e desigual da apropriação da terra e dos recursos naturais como meio de produção e reprodução do sistema capitalista, que, por um lado, nega aos camponeses sem-terra a posse da terra, concentrando-a em poucas mãos e, por outro lado, explora os homens e a natureza num nível degradante para obter renda e a mais-valia e garantir vultosos lucros.

Desse modo, fica claro a importância que a Geografia tem, enquanto componente curricular, na educação básica, não apenas na escola do/no campo, mas, principalmente, nela ao contribuir com formação cidadã e emancipatória dos estudantes, podendo ainda, de acordo com o trabalho de cada docente, servir a um projeto de sociedade mais justa ambiental, econômica e socialmente.

4 O ASPECTO RESTRITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA DRE-PRIMAVERA DO LESTE: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES

Nesta seção, a partir da compreensão dos estudantes e professores, discute-se o modo em que as escolas do/no campo da regional de Primavera do Leste têm abordado, em sua materialidade, a relação entre sociedade e a natureza frente à apropriação dos recursos naturais para a produção de grãos, carne e outros produtos no Cerrado mato-grossense, bem como a abordagem dessas escolas a respeito da questão agrária.

Embora não seja responsabilidade exclusiva da Geografia escolar desenvolver os temas ligados à Educação Ambiental, compreende-se que para esta ciência é cara essa discussão, pois faz parte de sua epistemologia pensar no espaço geográfico, produto da relação entre o ser humano e a natureza, bem como na capacidade deste ser humano ser um modificador e produtor de paisagens e territórios no e a partir do espaço geográfico, bem como das relações sociais que se dão entre os seres humanos, que exploram e se apropriam de formas desiguais dos recursos naturais.

Do mesmo modo, o estudo das relações sociais entre seres humanos sobre o território no intuito de possuí-lo, controla-lo e explorá-lo tem sido outro tema imprescindível para a ciência geográfica desde sua constituição científica. Entende-se que a abordagem dos impactos ambientais separada da abordagem territorial se torna vaga e destituída de completude, pois são temas intrinsecamente relacionados e sem essa relação não é possível compreender a realidade do campo brasileiro, sobretudo da região pesquisada.

Assim sendo, o ensino de uma Geografia que esteja em consonância com a prática social do estudante, que constrói seu conhecimento a partir da realidade na qual ele está inserido para ampliar sua visão de mundo partindo do local para o global, a partir de uma perspectiva socioconstrutivista, deve entender que este estudante de uma escola localizada no campo, sobretudo no Cerrado mato-grossense, está imerso em uma realidade de exploração da natureza, da industrialização do campo, da produção de commodities, da distribuição desigual da terra, dentre outras questões, que por sua vez, se não

forem abordadas de forma crítica na escola pode vir a se naturalizar de modo que este conhecimento empírico não ganhe significado científico para esses estudantes.

Do mesmo modo que para a Geografia são caros os temas relacionados ao espaço geográfico e o território, bem como da relação homem-natureza, para a Educação do Campo é cara a relação da teoria com a prática social das pessoas que vivem no campo, pois isso fez parte do nascedouro da Educação do Campo, oriunda dos movimentos sociais no Brasil, como estava na terceira seção.

Sendo assim, é necessário compreender se há, de fato, nas três escolas pesquisadas uma intencionalidade por parte da equipe pedagógica de se ensinar e discutir, a partir da realidade que cerca esses estudantes, duas questões centrais: os impactos das atividades agrícolas desenvolvidas nas propriedades em que vivem esses estudantes sobre o bioma Cerrado permeada pela questão da posse e permanência na terra.

Esses dois temas são primordiais serem trabalhados nas escolas do/no campo da regional de Primavera do Leste, por se tratar de uma região de Cerrado em que as atividades agrícolas são altamente mecanizadas, cuja estrutura fundiária é concentrada, de modo que as monoculturas se estendem por enormes áreas, devastando o bioma, como já abordado no capítulo dois.

Para que seja mais fácil fazer as comparações e relações entre as respostas dos estudantes de cada uma das três escolas, há a apresentação dos dados por tema/questão, trazendo as respostas dos estudantes na seguinte ordem: 1) EMC Lúcio Catarino Valverde, 2) EE Argemiro Rodrigues Pimentel e 3) EE Campo Vila União. Quanto às respostas dos professores, analisou-se o conjunto das três unidades escolares conjuntamente, tendo uma visão geral de suas respostas.

4.1 A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES E DAS ESCOLAS

Conforme abordado na seção dois, a E.M.C. Lúcio Catarino Valverde, localiza-se no P.A. Colorado, na área rural do Município de Paranatinga (MT) e atende as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além disso, atende também o Ensino Médio, em uma turma multisseriada, como sala anexa da EE Osvaldo Cândido Pereira, localizada na área urbana do mesmo município.

Responderam ao questionário de conhecimentos geográficos 19 estudantes, sendo sete do 4º ano, sete do 8º ano e cinco da 2º série do Ensino Médio da EMC Lúcio Catarino Valverde, sendo que destes, 11 moram no Assentamento Colorado e oito moram em fazendas próximas. A respeito do local de residência, 09 responderam que a propriedade pertence às suas famílias, 08 responderam que moram em propriedades onde os pais trabalham, e dois responderam “outros”.

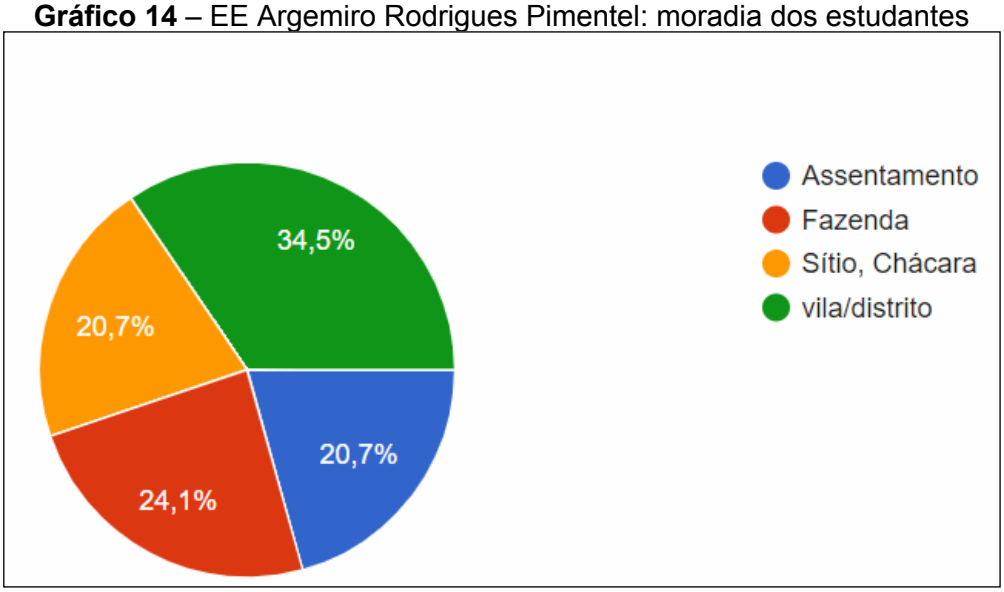
Ao analisar esses dados, percebe que dos 11 que moram no P.A. Colorado, nove são filhos dos proprietários da terra, enquanto dois têm outras relações com a propriedade, sendo um deles o filho da professora, que não tem lote no assentamento, mas que foi morar lá por causa do emprego oferecido pela escola, e moram no próprio prédio da escola. Enquanto os oito estudantes oriundos das fazendas vizinhas são todos filhos de trabalhadores dessas fazendas, não tendo, portanto, propriedade da terra. Desse modo nenhum dos estudantes respondentes do questionário são filhos de proprietários de grandes porções de terra. O perfil, portanto, desses estudantes é de trabalhadores assalariados do campo ou então de proprietários de pequenas terras (camponeses).

A EE Argemiro Rodrigues Pimentel é uma escola localizada no município de Poxoréu (MT), no Distrito de Aparecida do Leste, conforme já mencionado na seção dois. Nessa unidade escolar são atendidos estudantes de anos finais do Ensino Fundamental e também os estudantes de Ensino Médio, além de comportarem em seu prédio os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais como salas anexas da rede municipal.

Responderam a esta pesquisa (questionário de conhecimentos geográficos) 29 estudantes, sendo sete do 4º Ano, 14 do 8º Ano e oito da 2º Série do Ensino Médio da EE Argemiro Rodrigues Pimentel. Esses estudantes são oriundos de diferentes contextos da zona rural, morando em

assentamentos, na vila do distrito, em fazendas de grande porte e em sítios/chácaras, como se pode ver no gráfico 14.

Gráfico 14 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: moradia dos estudantes



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio (2024).

Como já foi relatado pela gestora da escola na entrevista presente na seção dois, o Distrito de Aparecida do Leste surgiu da iniciativa do Estado brasileiro de trazer imigrantes de outras regiões brasileiras para povoar o Centro Oeste, de modo que no início do projeto esses que vinham recebiam um lote na zona urbana do Distrito e uma área maior nas proximidades para exercer alguma atividade agrícola.

No entanto, com o passar dos anos, dado ao processo de urbanização que o Brasil viveu, aliado à dificuldade de os camponeses se manterem produzindo e vivendo no campo, muitas dessas famílias venderam suas terras e ficaram apenas com a propriedade na zona urbana do Distrito de Aparecida do Leste. Outras famílias até mesmo se mudaram para centros urbanos maiores como a sede do município, Poxoréu, ou mesmo cidades maiores que estavam em ascensão como Primavera do Leste.

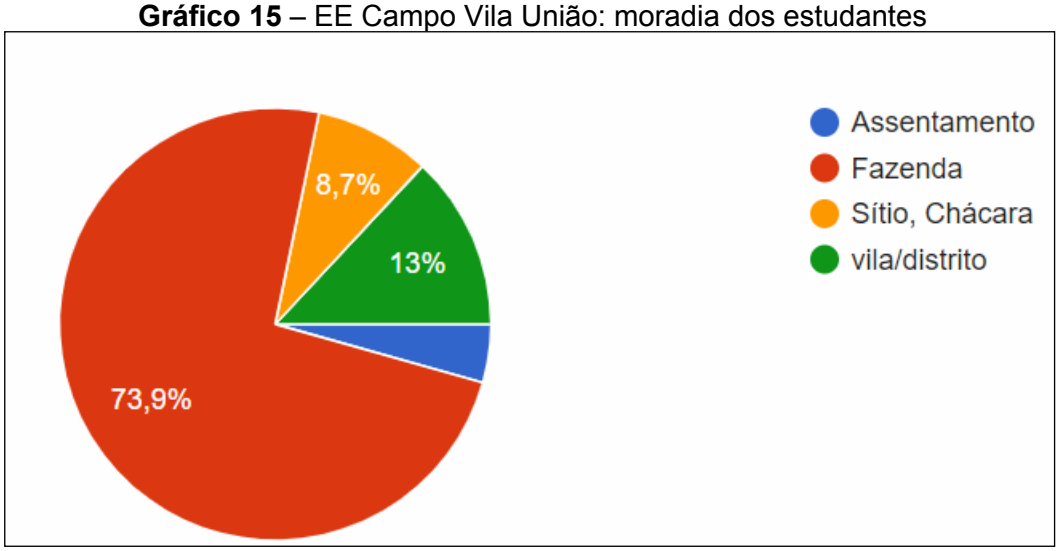
Deste modo, pode-se perceber que mais de 1/3 dos estudantes residem na vila do distrito, que é um pequeno povoado, não tendo, portanto,

propriedade rural de posse de sua família. Sendo assim, seus pais são trabalhadores nas propriedades rurais de outras famílias ou mesmo desenvolvem outros tipos de atividades econômicas no pequeno comércio da vila. A escola, bem como outros órgãos públicos, também desenvolve um importante papel na economia da vila, pois oferecem empregos para muitos moradores, já que grande parte dos funcionários desses órgãos, sobretudo da escola, que é o maior deles, residem na própria vila.

A EE Campo Vila União, localiza-se na Vila União, um pequeno povoado da área rural do município de Primavera do Leste, que se formou em decorrência da chegada de vários trabalhadores atraídos pelos empregos oferecidos nas fazendas da região. A unidade escolar, por sua vez, atende turmas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio e hospeda em seu prédio salas anexas da rede municipal com turmas de educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Responderam à pesquisa 23 estudantes, sendo 17 do 4º Ano, quatro do 8º Ano e dois da 2º Série do Ensino Médio da EE Campo Vila União. Desses estudantes, a grande maioria, isto é, 73,9% residem em fazendas que circunvizinham a escola, os outros 26,1% residem em pequenas propriedades como chácaras/sítios e mesmo na Vila União, conforme mostra o gráfico 15.

Gráfico 15 – EE Campo Vila União: moradia dos estudantes



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio (2024).

Diferentemente das outras duas escolas, o público atendido pela EE Campo Vila União é majoritariamente de filhos de trabalhadores de grandes

propriedades, de modo que a maioria vive na própria fazenda em que os pais trabalham, poucos deles residem em propriedade de sua própria família e, portanto, não tem uma relação de trabalho na terra como é comum aos filhos de camponeses. Nota-se pelo gráfico que um estudante (4,4%) assinalou que vive em assentamento, no entanto, acredita-se que este tenha respondido equivocadamente, já que na região atendida pela escola não há nenhum assentamento.

Este primeiro aspecto abordado no questionário, que trata do local onde os estudantes residem, já diz muita coisa sobre o perfil dessas comunidades e dessas escolas, demonstrando as escolas do/no campo cujas realidades em que estão inseridas são diferentes umas das outras, bem como o perfil do seu público.

Antes de mostrar o que eles têm de diferente, é importante observar o que têm em comum e, o que há de comum entre eles é que estudam em escolas públicas do/no campo em municípios próximos, no Estado de Mato Grosso. A grande maioria deles é de filhos de trabalhadores do campo ou de pequenos proprietários de terras o que os coloca em uma posição socioeconômica parecida, embora fala-se de duas classes sociais diferentes: camponeses e proletariados rurais.

Suas comunidades passam por momentos históricos e contextos sociais distintos, pois enquanto Paraíso do Leste tem sua população em declínio e suas propriedades sendo compradas e arrendadas por grandes proprietários ou grupos comerciais ligados ao agronegócio, a população do P.A. Colorado enfrenta dificuldades de se manter na terra, tendo uma grande rotatividade de "proprietários" dos lotes e até mesmo muitos lotes abandonados, o que reverbera em diminuição do número de estudantes nas duas escolas ano após ano, enquanto a EE Vila União, por sua vez, experimenta um crescimento do número de estudantes nos últimos anos, dado o quantitativo de trabalhadores que são atraídos para as fazendas de Primavera do Leste que, cada vez mais tem se destacado no cenário a agricultura brasileira, atraindo trabalhadores de outras regiões do Brasil.

Um problema comum às três escolas é a rotatividade dos estudantes, pois embora haja emprego nas fazendas próximas a elas, estes são temporários, pois dependem dos ciclos produtivos dos cultivos, isto é, das

safras e entressafras, de modo que muitos trabalhadores são dispensados de seus postos quando se encerra o ciclo de plantio e colheita dos cultivos e acabam por retornar aos seus lugares de origem ou irem para outras regiões exercer atividades diferentes.

Destarte, afirma-se que, nas três comunidades há uma demonstração da hegemonia do Capital, que tem submetido aos seus interesses tanto a natureza quanto os seres humanos, de modo que, embora tenham lutado para resistir e possuir terras e produzir nelas, os camponeses dessa região têm sido devastadoramente engolidos pelas grandes propriedades, pois suas condições de reproduzirem seu modo de vida tem sido inviabilizada pela política neoliberal que governa o Estado brasileiro.

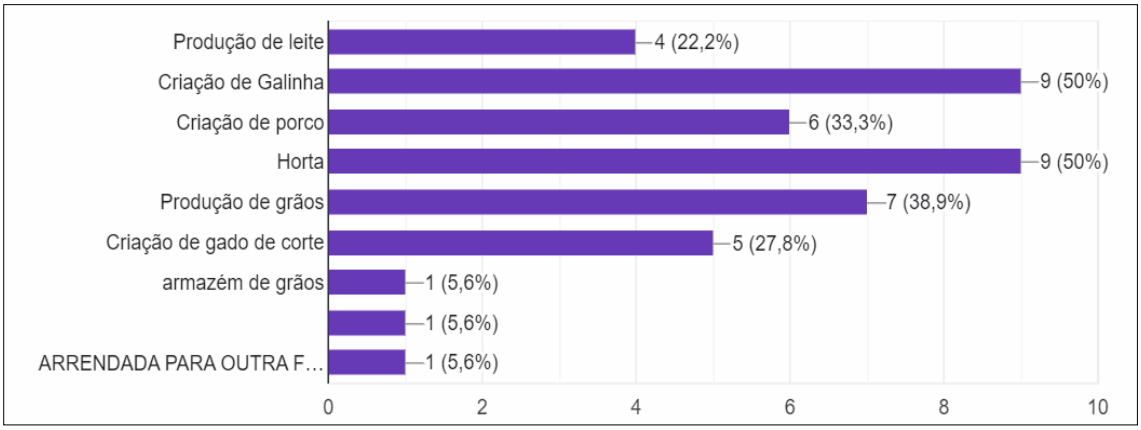
Sabe-se que há outros casos no Estado de Mato Grosso e no Brasil em que o campesinato tem tido sucesso, no entanto, não é a realidade das três comunidades estudadas nesta pesquisa, pois esses camponeses têm enfrentado grandes dificuldades para permanecerem no campo, produzirem suas atividades econômicas (pecuária/agricultura) e sustentarem suas famílias, embora, não se pode negar que muitos deles estão resistindo e até mesmo encontrando outros modos de se manterem, como nos casos dos funcionários públicos que tem seus empregos nas escolas como professores, merendeiras, técnicos, ou em outras instituições como agentes de saúde, enfermeiros, ou outras funções, mas que enfim, conseguem se manter em suas pequenas propriedades enquanto outros membros da família trabalham para produzir na terra.

Há portanto, nessa região, a necessidade de implementação de políticas públicas e também de iniciativas organizadas coletivamente (cooperativas) pelos próprios moradores para se opor à atual lógica capitalista, de modo que não apenas consigam se manter em suas propriedades, mas que consigam viabilizar meios de que suas terras sejam produtivas ao ponto de que suas famílias tenham condições satisfatórias de vida.

Ainda se tratando das condições socioeconômicas dos estudantes e da relação de suas famílias com a terra, analisou-se quais são os tipos de produção mais comuns nas propriedades em que residem. Questionados a respeito do tipo de atividade econômica desenvolvida na propriedade onde eles

moram, os estudantes, da EE Lúcio Catarino Valverde, responderam de acordo com o gráfico 16:

Gráfico 16 – EMC Lúcio Catarino Valverde: atividades econômicas desenvolvidas na residência dos estudantes



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Os dados observados do gráfico revelam que as atividades mais comuns são a criação de suínos, de galinhas e plantação de hortas, o que é comum às pequenas propriedades quando não se tem muitos subsídios ou condições para desenvolver outras economias, que é a realidade do P.A. Colorado.

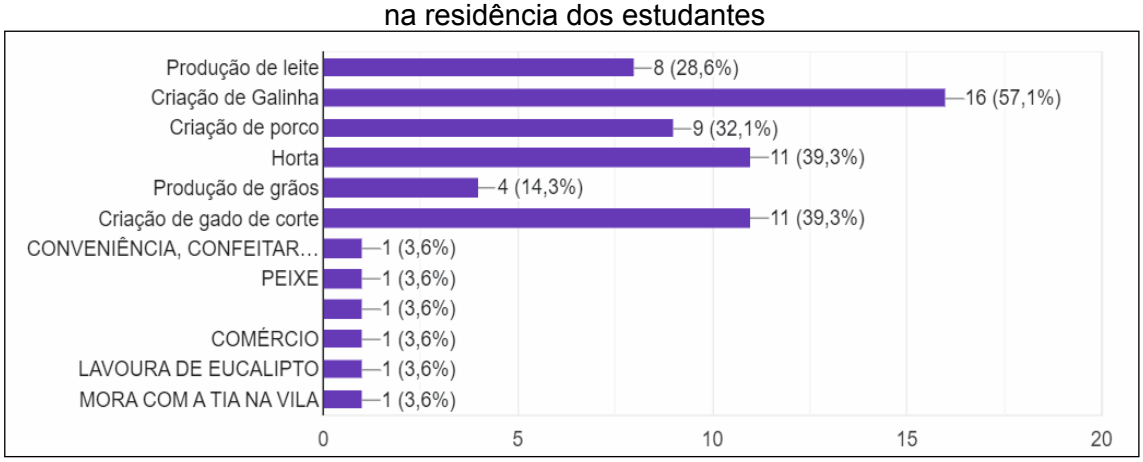
Além disso, sete estudantes assinalaram que em suas propriedades são produzidos grãos, sendo que desses, um reside no assentamento e os demais nas fazendas. Dos que residem no assentamento dois assinalaram criação de gado de leite e dois assinalaram criação de gado de corte.

Enquanto isso, dos oito estudantes oriundos das fazendas, cinco assinalaram criação de gado, um assinalou que a fazenda é arrendada e um estudante assinalou armazém de grãos, além dessas economias a maioria deles assinalou também o cultivo de hortas e criação de galinhas.

Em se tratando de atividades desenvolvidas nas residências dos estudantes da EE Argemiro Rodrigues Pimentel, percebe-se, conforme o gráfico 17, que na maioria das propriedades são características culturas menos complexas e mais baratas como criação de galinha, porco e também horta. Há também o destaque para a criação de gado de corte e produção de leite. Em

menor grau tem-se produção de grãos, criação de peixe, lavoura de eucalipto, e comércio.

Gráfico 17 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: atividades econômicas desenvolvidas na residência dos estudantes

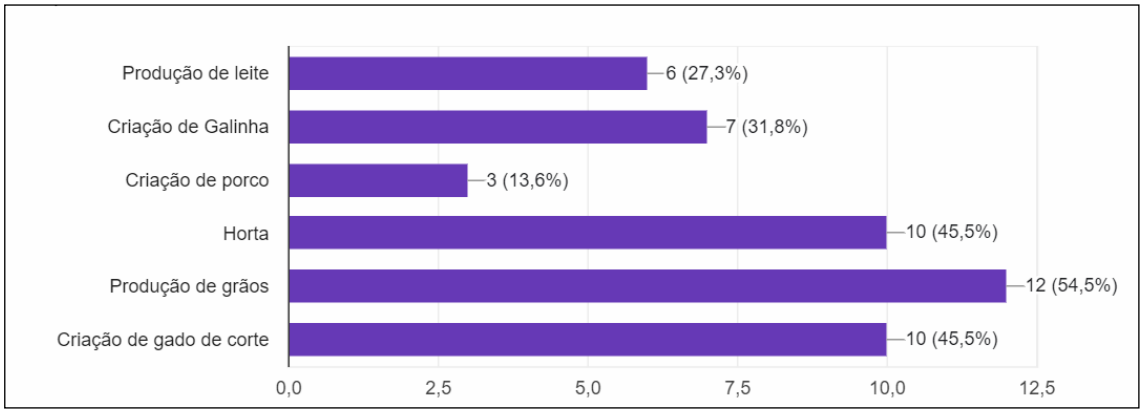


Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Esses dados são condizentes com o tipo de propriedade que os estudantes moram, já que apenas 24,1% deles residem em grandes propriedades e 75,9% residem em sítios, assentamento ou na própria vila, de modo que desenvolvem culturas de acordo com as condições e o porte da propriedade, caracterizando-se na agricultura familiar ou no trabalho assalariado em propriedades de terceiros.

Em se tratando dos estudantes da EE Campo Vila União, o gráfico 18 mostra que nas propriedades em que residem a produção é menos diversificada do que nas outras duas comunidades, sendo a principal delas a produção de grãos em 54,5% das propriedades, seguido pela criação de gado de corte e horta em 45,5% das propriedades. A criação de galinha, produção de leite e criação de suínos aparecem na lista com porcentagem menor.

Gráfico 18 – EE Campo Vila União**:** respostas dos estudantes sobre as atividades econômicas desenvolvidas em seu local de residência



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Esses dados são condizentes com a realidade socioeconômica desta comunidade, visto que é caracterizada pela forte presença de grandes propriedades, nas quais é comum a produção de poucos cultivos, sendo que nelas se cultiva horta e animais de corte como suínos e galinhas para a própria alimentação dos funcionários das fazendas.

Os dados de tipo de produção presente nessas propriedades são importantes, pois corroboram com o entendimento do tipo de relação que essas famílias têm com a terra em que vivem, pois no caso das famílias que possuem a propriedade de pequenas áreas, em sua maioria, produzem alimentos para consumo próprio e para venda como verduras, frango caipira ou de granja, ovos, carne e banha de porco, queijo, leite, doces, dentre outros.

As famílias que vivem nas grandes propriedades apenas como trabalhadores assalariados, por sua vez, embora lidem com a produção de monocultivos, sobretudo de grãos para a exportação, em alguns casos, também cultivam hortas e criam galinhas e porco em seus quintais para a sua alimentação. Algumas propriedades até mesmo mantêm a criação de animais de corte e produção de leite e horta para a alimentação das famílias dos funcionários.

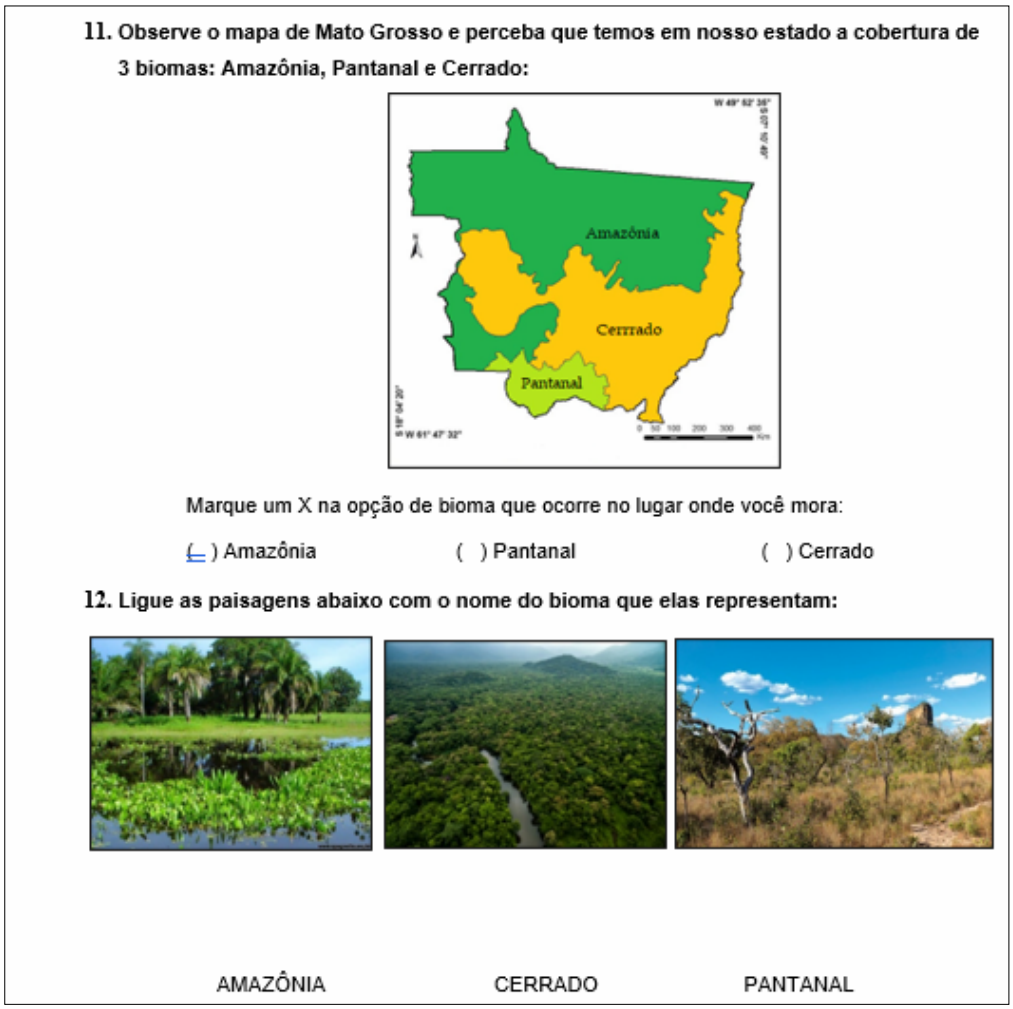
Por fim, traçou-se um perfil socioeconômico desses estudantes participantes da pesquisa, sendo em sua maioria oriundos de pequenas propriedades ou mesmo sem propriedades, filhos de trabalhadores do campo. Sendo assim, tendo traçado esse perfil, analisa-se suas respostas a respeito da questão ambiental que envolve o Cerrado com os impactos ambientais oriundos das atividades agrícolas e, posteriormente, de sua percepção a respeito da questão agrária.

4.2 OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES AGRÍCOLAS SOBRE O BIOMA CERRADO E A QUESTÃO AGRÁRIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS E.M.C. LÚCIO CATARINO VALVERDE, EE ARGEMIRO RODRIGUES PIMENTEL E EE CAMPO VILA UNIÃO

Para compreender os conhecimentos dos estudantes acerca da conservação ambiental, a partir da identificação do bioma Cerrado, das atividades agrícolas que ocasionam impactos degradantes a esse bioma e de sua ideia a respeito de “desenvolvimento sustentável” no Cerrado, foram feitas perguntas a eles, cujas respostas foram analisadas.

Realizou-se duas perguntas, especificamente para os estudantes do 4° e 8º ano do Ensino Fundamental, para saber se eles conseguem identificar qual é o bioma em que eles estão inseridos e quais são as características dos biomas que cobrem o território mato-grossense, as perguntas foram feitas conforme a figura 15:

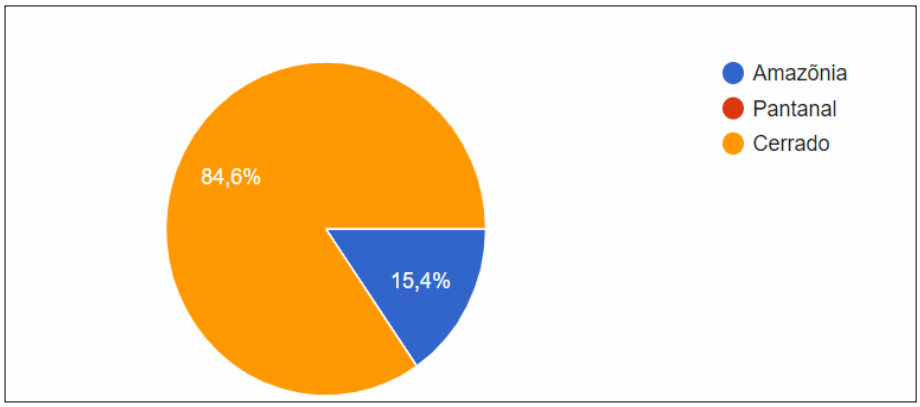
Figura 11 – Perguntas relacionadas à localização e características físicas dos biomas mato-grossenses



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor. (2024).

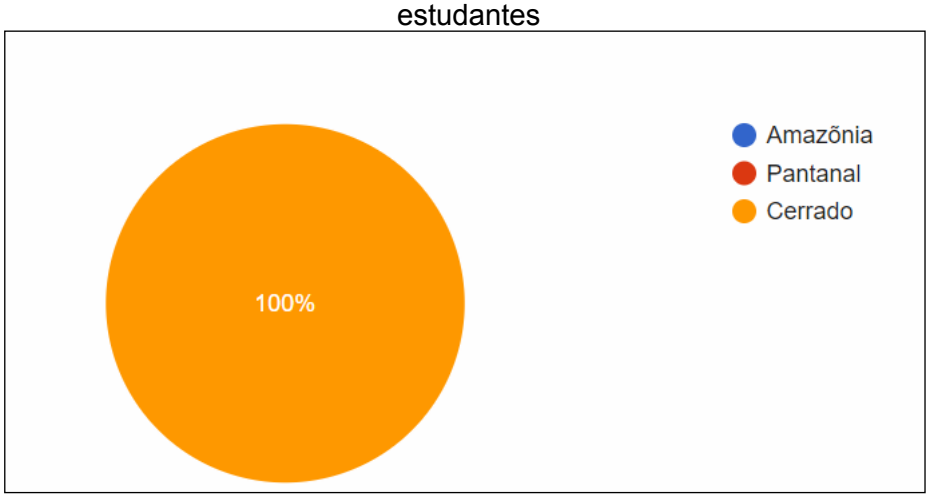
Diante da pergunta número 11, que exigia dos estudantes realizarem a leitura de um mapa temático e relacioná-lo à sua localização e também saber o que é um bioma e qual é o bioma que cobre o território onde eles vivem, os estudantes das três escolas responderam conforme os gráficos 19, 20 e 21:

Gráfico 19 – EMC Lúcio Catarino Valverde: identificação do bioma Cerrado pelos estudantes



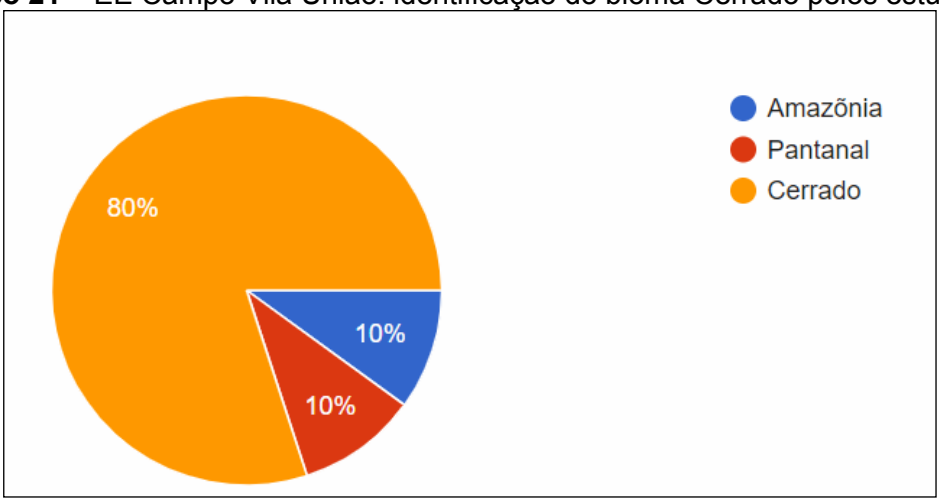
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Gráfico 20 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: identificação do bioma Cerrado pelos estudantes



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Gráfico 21 – EE Campo Vila União: identificação do bioma Cerrado pelos estudantes



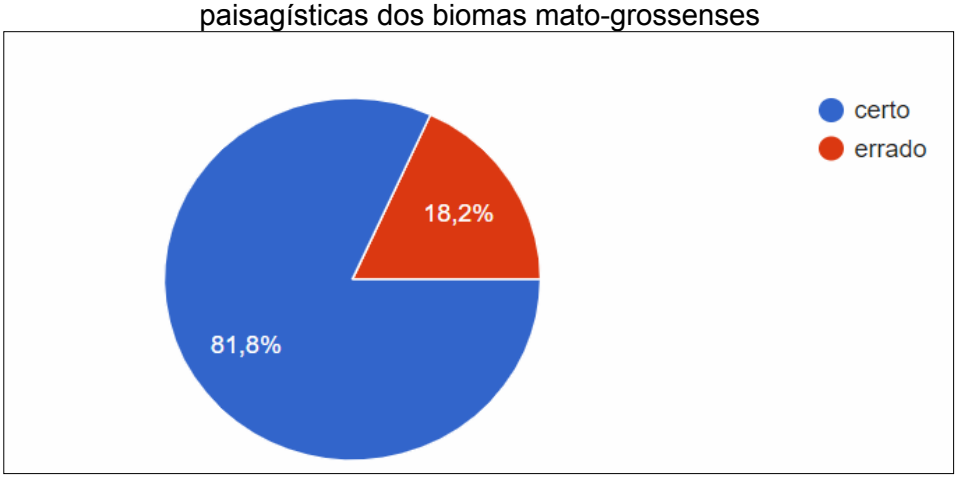
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Embora fosse uma questão complexa, sobretudo para os estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental, a maioria deles soube identificar que o lugar

onde moram está dentro dos limites do bioma Cerrado. Houve uma variação de 20% entre a escola Argemiro Rodrigues Pimentel, na qual todos os estudantes souberam identificar a localização de sua residência dentro do Cerrado e a escola Campo Vila União em que 10% dos estudantes responderam equivocadamente que sua residência se localiza no bioma Amazônico e 10% responderam que se localiza no Pantanal. Desse modo, pode-se considerar que a maioria deles, neste caso 80% ou mais nas três escolas, embora possam não saber definir o conceito de bioma, sabem que vivem no Cerrado brasileiro.

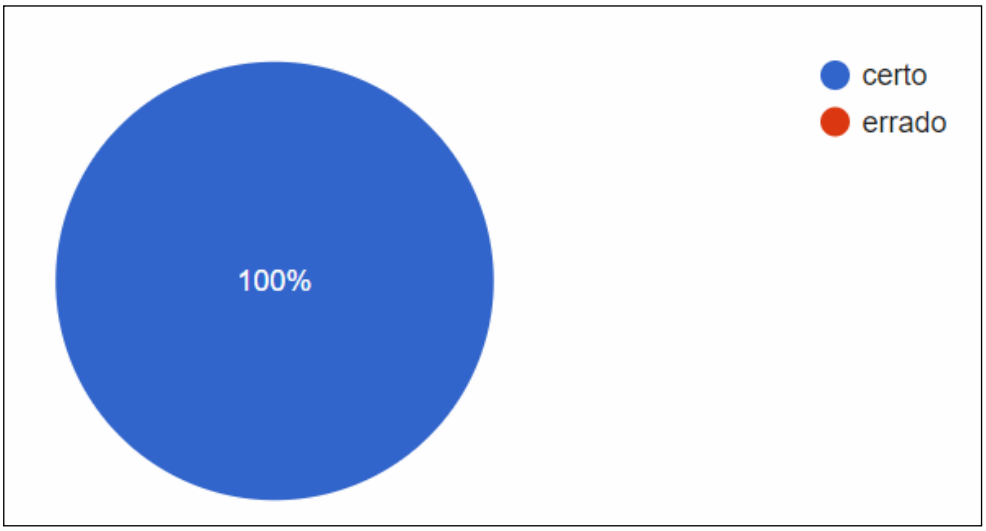
Sobre a pergunta número 12, que exigia dos estudantes reconhecer as características paisagísticas dos biomas que cobrem o estado de Mato Grosso, sabendo identifica-los e diferenciá-los, tem-se os seguintes dados:

Gráfico 22 - EMC Lúcio Catarino Valverde: Reconhecimento das características paisagísticas dos biomas mato-grossenses



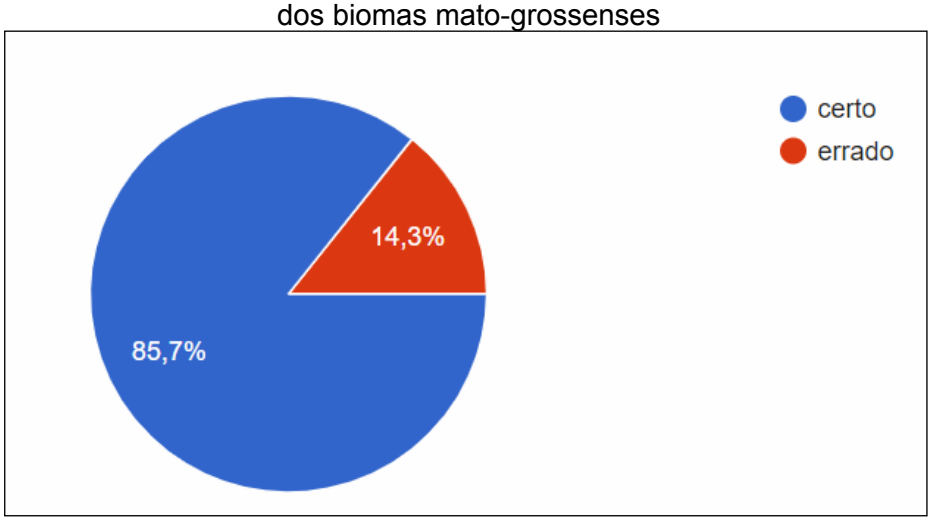
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Gráfico 23 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: Reconhecimento das características paisagísticas dos biomas mato-grossenses



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Gráfico 24 – EE Campo Vila União: Reconhecimento das características paisagísticas dos biomas mato-grossenses



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Nota-se que a maioria dos estudantes, isto é, 81,8%, 100% e 85,7% sabe reconhecer a paisagem do Cerrado e também dos demais biomas que ocorrem em Mato Grosso nas escolas Lúcio Catarino Valverde, Argemiro Rodrigues Pimentel e Campo Vila União, respectivamente.

O reconhecimento dos aspectos físico-naturais do bioma, embora não seja o todo necessário para o desenvolvimento da Educação Ambiental dentro da perspectiva crítica e territorial é, no entanto, um importante ponto de partida, pois sensibiliza os estudantes para a importância da conservação, não apenas desse bioma, mas do meio ambiente como um todo, pois ao partir do bioma que os cerca e a compreensão das questões ambientais e socioterritoriais que

se dão nele, poderão, posteriormente, serem instrumentalizados, por uma mediação pedagógica intencional dos professores, ampliar seus conhecimentos para essas questões em outras escalas (nacional e global), que os possibilitará desenvolver o olhar crítico a respeito dos aspectos econômicos e geopolíticos que permeiam a relação sociedade-natureza.

100% dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e da 2º série do Ensino Médio das escolas EMC Lúcio Catarino Valverde (LCV) e EE Campo Vila União (CVU) e 95,2% dos alunos da EE Argemiro Rodrigues Pimentel (ARP) responderam que consideram importante a conservação ambiental do Cerrado, demonstrando que sabem da importância da biodiversidade desse bioma para o equilíbrio ambiental.

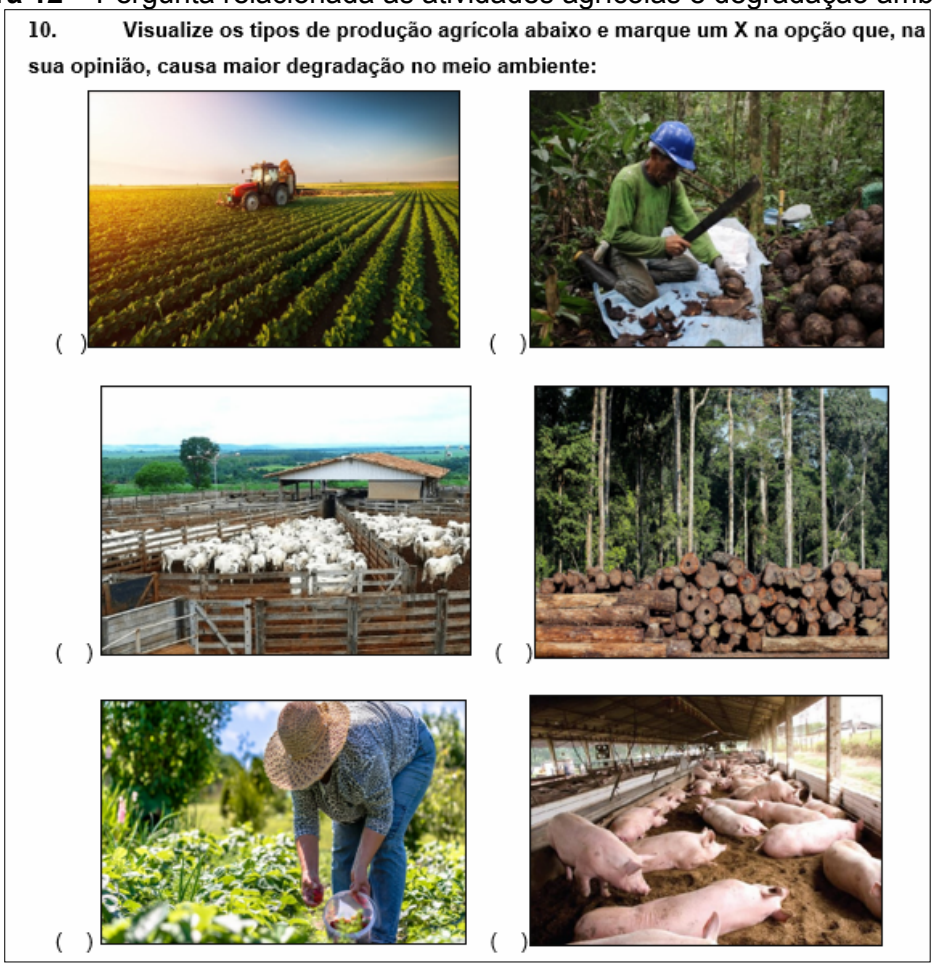
Da mesma forma, 100% dos estudantes das escolas LCV e ARP, bem como 91,3% dos alunos da escola CVU disseram que seus professores ensinam temas e conteúdos relacionados ao meio ambiente e ao Cerrado. Isto significa que em suas memórias resgataram momentos em que foram trabalhados tais temas nas aulas, o que de fato é muito positivo para a formação humana e cidadã desses alunos.

É interessante notar que os percentuais das respostas são altos, chegando próximo ou aos 100% para as duas questões que envolvem a importância da conservação ambiental não apenas do Cerrado, mas de todo o meio ambiente, assim como a atuação dos professores em ensinar esses temas. Nota-se que a atuação pedagógica dos docentes não tem sido em vão, mas tem despertado nos seus alunos a noção da importância da conservação ambiental do bioma no qual vivem.

Em linhas gerais é bastante satisfatório que os estudantes saibam identificar o bioma em que vivem, reconhecem suas características fitofisionômicas, recordam-se de aulas em que foram abordados os temas relacionados ao Cerrado e consideram que é necessário conservá-lo.

Ainda nessa linha de conservação ambiental do Cerrado e dos impactos das atividades agrícolas sobre esse bioma, aos estudantes do 4º ano foi proposta uma questão para que eles inferissem opinião a respeito de quais tipos de economias/atividades agrícolas causam maior impacto no meio ambiente, conforme a figura 16.

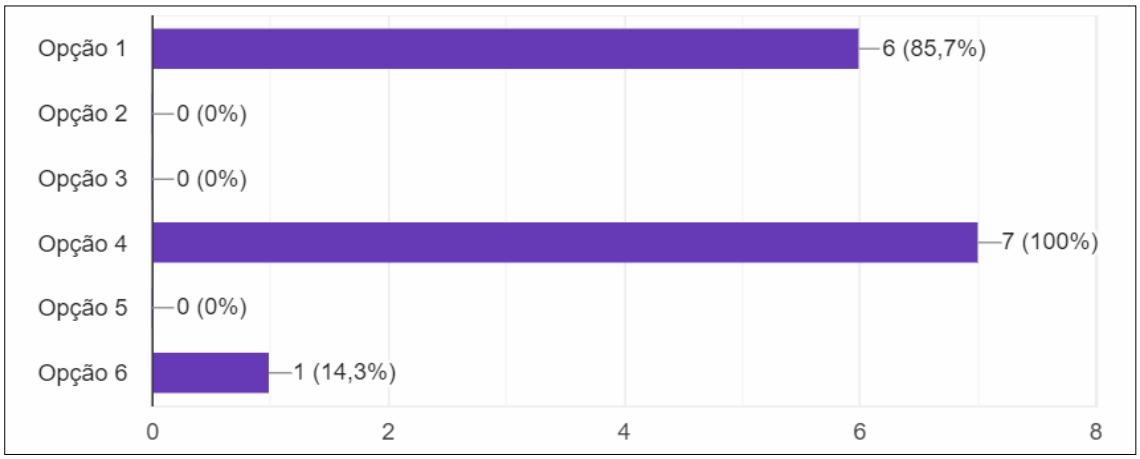
Figura 12 – Pergunta relacionada às atividades agrícolas e degradação ambiental



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

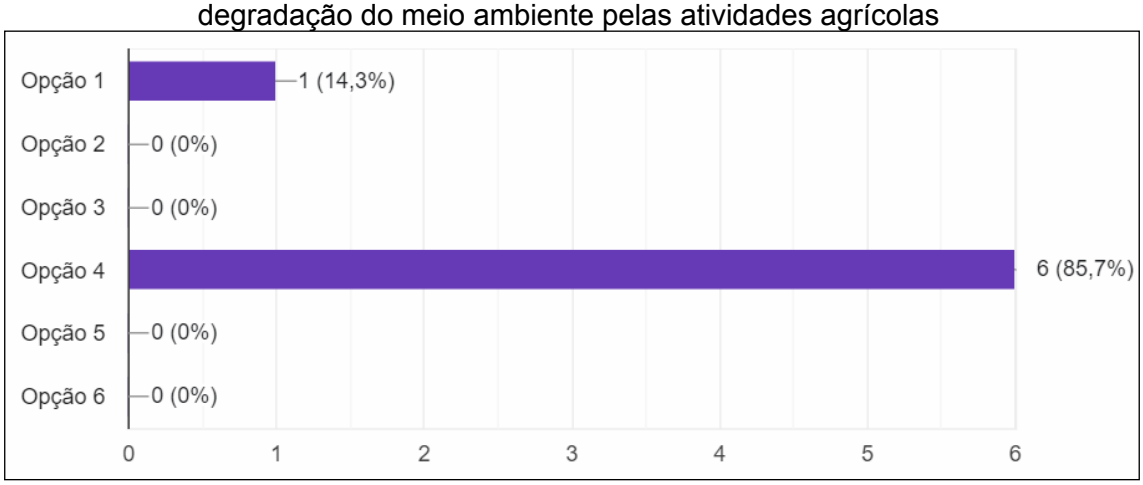
Embora a questão pedisse para que os estudantes marcassem apenas uma imagem, a maioria deles marcou duas, somente os alunos da escola ARP que marcaram apenas uma opção, cada, talvez por orientação da professora que aplicou o questionário. No entanto, é interessante notar que, conforme os gráficos 25, 26 e 27, a maioria deles considera que a atividade agrícola mais degradante ao meio ambiente é o extrativismo de madeira, talvez por que a visualização de árvores caídas na imagem tenha lhes remetido a ideia direta de desmatamento.

Gráfico 25 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Opinião dos estudantes a respeito da degradação do meio ambiente pelas atividades agrícolas



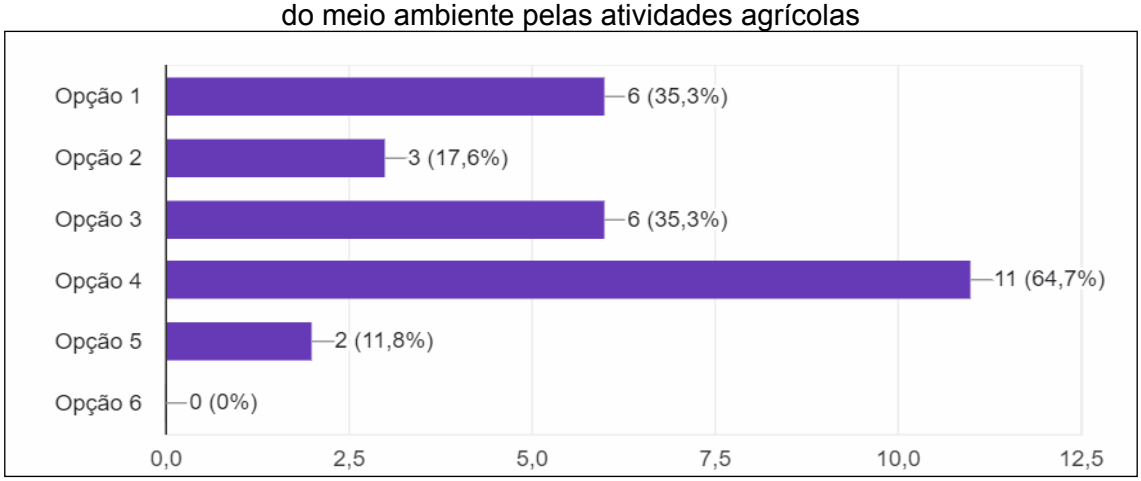
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Gráfico 26 - EE Argemiro Rodrigues Pimentel: Opinião dos estudantes a respeito da degradação do meio ambiente pelas atividades agrícolas



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Gráfico 27 – EE Campo Vila União: Opinião dos estudantes a respeito da degradação do meio ambiente pelas atividades agrícolas



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio autor (2024).

Em segundo lugar teve a agricultura mecanizada de larga escala, mostrando que os estudantes compreendem que esse tipo de atividade, que é muito comum na região, é altamente prejudicial à natureza. Apenas um estudante marcou a suinocultura e, é importante observar, que nenhum dos alunos das escolas LCV e ARP marcou a pecuária, que é, por sua vez, uma atividade também muito expressiva na região e responsável pelo desmatamento de grandes áreas de Cerrado.

Nota-se que, por serem estudantes de 4º Ano do Ensino Fundamental, que têm em média nove anos de idade, foram levados pela imagem que mostra árvores cortadas, não conseguindo fazer a relação da agropecuária com o desmatamento e a perda da cobertura original e da biodiversidade do Cerrado.

No entanto, diante dessas respostas, infere-se que é de conhecimento comum aos estudantes os impactos decorrentes da perda da vegetação natural por meio dos desmatamentos e a substituição dessa vegetação pelas monoculturas. Tendo em vista serem estudantes de quarto ano, que ainda estão na fase de apreensão do concreto e ainda não consolidaram a capacidade de abstrair, o que seria necessário para compreender relações mais sistêmicas de causa e efeito, como por exemplo o efeito dos agrotóxicos na saúde humana e dos animais ou mesmo a relação do desmatamento com o assoreamento dos rios, pode-se considerar que as respostas desses estudantes foram satisfatórias.

Aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e da 2º série do Ensino Médio foi perguntado se é possível desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante, tendo as seguintes respostas, conforme as Figuras 17, 18 e 19:

Figura 13 – EMC Lúcio Catarino Valverde: Respostas dos estudantes a espeito da possibilidade de desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante

SIM. TEMOS QUE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE.
Não. Para passar as máquinas agrícolas precisa de espaço.
não
A ATIVIDADE AGROPECUÁRIA TEM OCUPADO UM PAPEL ESTRATÉGICO PARA O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO.
sim
NÃO, POIS VAI MUITOS PRODUTOS QUÍMICOS.
NÃO, POIS PARA CULTIVAR TEM QUE DESMATAR.
NÃO
NÃO SEI

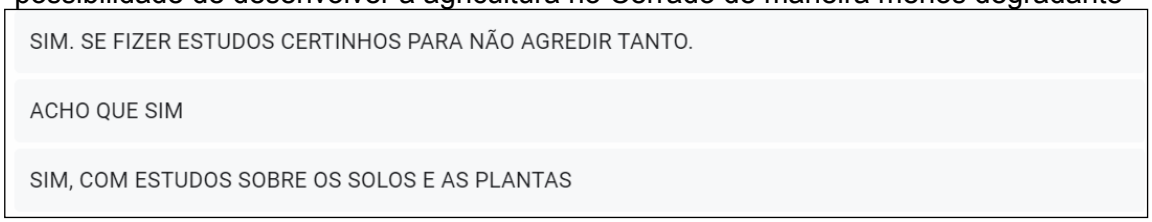
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Figura 14 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: Respostas dos estudantes a espeito da possibilidade de desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante

SIM, DE MODO SUSTENTÁVEL
SIM
SIM, É POSSÍVEL
SIM, DE MODO SUSTENTÁVEL.
NÃO.
SIM, POIS É SÓ PRESERVAR AS MINAS
SIM. DEIXANDO ÁREAS PRESERVADAS E UTILIZANDO OUTRAS, USANDO DEFENSIVOS NATURAIS.
SIM, PODENDO APENAS PRESERVAR
NÃO, POIS PARA PLANTAR NO CERRADO TEM QUE ACABAR COM TODA A VEGETAÇÃO.
NÃO. SERIA POSSÍVEL SE TODOS PRODUZISSEM DE FORMA QUE NÃO PREJUDIQUE.
SIM, DE MODO SUSTENTÁVEL, MANTENDO O EQUILÍBRIO
SIM, DESMATANDO MENOS E PLANTANDO MAIS ÁRVORES.
SIM, DE MODO SUTENTÁVEL
SIM. É POSSÍVEL POR CAUSA DA CHUVA.

Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio (2024).

Figura 15 – EE Campo Vila União: Respostas dos estudantes a espeito da possibilidade de desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio (2024).

As respostas revelam que, em sua maioria os alunos das escolas ARP e CVU creem ser possível desenvolver a agricultura no Cerrado sem maiores degradações ao ambiente desde que sejam feitos estudos, mantenha áreas preservadas, mantenha um equilíbrio ou seja feito de forma sustentável. Já a maioria dos estudantes da escola LCV não consegue visualizar uma possibilidade de conciliar o desenvolvimento da agricultura nos moldes atuais e a preservação do Cerrado, seja pelo desmatamento e a perda da biodiversidade, seja pela poluição por produtos químicos.

De fato, o atual modelo de desenvolvimento da agricultura, denominado agronegócio, não considera como prioridade a preservação dos biomas, pois seu foco está na geração de renda e lucro, a natureza para eles é vista apenas como recursos naturais necessários à reprodução do capital, seja a água, o solo, a vegetação, o ar, etc.

A ideia de desenvolvimento sustentável tem sido questionada por vários autores, como Montibeller Filho (2008), Foladori, (2001), Clemente (2011), Caporal e Costabeber (2000), pois tem representado a ideia de que medidas de cunho técnico ou tecnológico seriam suficientes para solucionar os problemas de ordem ambiental, descartando assim a necessidade de uma mudança no próprio modelo de produção nos âmbitos econômico, cultural e político (Clemente, 2011).

Ao se tratar da agricultura, as discussões esbarram não apenas no campo ideológico, mas também na percepção do senso comum, devido ao fato de que a ideia propagada pelo agronegócio é de que a produção de alimentos suficientes para atender a demanda de toda a população mundial depende dos atuais moldes praticados por eles, com desmatamento, uso de agrotóxicos, monoculturas e uso indiscriminado da água. Segundo Clemente:

> A problemática da sustentabilidade na agricultura se faz presente e com grande relevância, de forma que a atividade agrícola se encontra nos “limites” entre a natureza e a sociedade, bem como se apresenta como uma atividade humana vital para a sobrevivência da espécie, à medida que tem a função primordial de produzir e fornecer alimentos (Clemente, 2011, p. 139).

Desse modo, é indispensável que os professores discutam com esses estudantes de maneira crítica, mostrando os tipos de cultivos que têm sido plantados nas grandes propriedades da região, primordialmente a soja, milho e algodão, para mostrar toda a cadeia produtiva desses cultivos e desmistificar a ideia de produção de alimentos para o consumo da população brasileira, mostrando que os alimentos que estão na mesa do brasileiro são oriundos majoritariamente da agricultura familiar.

A respeito da produção de alimentos e da relação com a agricultura familiar no Brasil, foi feita a seguinte pergunta aos estudantes da 2º série do Ensino Médio, conforme a figura 20:

Figura 16 – Pergunta relacionada à agricultura familiar e produção de alimentos

14. (Cps 2012) A agricultura familiar, segundo a FETRAF (Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar), é a grande responsável pela alimentação da população brasileira, pois garante cerca de 70% do que é consumido todos os dias, como feijão, arroz e verduras.

Sobre esse tipo de agricultura, é correto afirmar que:

a) se destina para o mercado externo, por isso utiliza mão de obra qualificada e especializada.

b) emprega tecnologias sofisticadas para produzir alimentos e exporta 20% de toda a produção.

c) se caracteriza pela contratação de trabalhadores fixos e pelo cultivo em grandes propriedades.

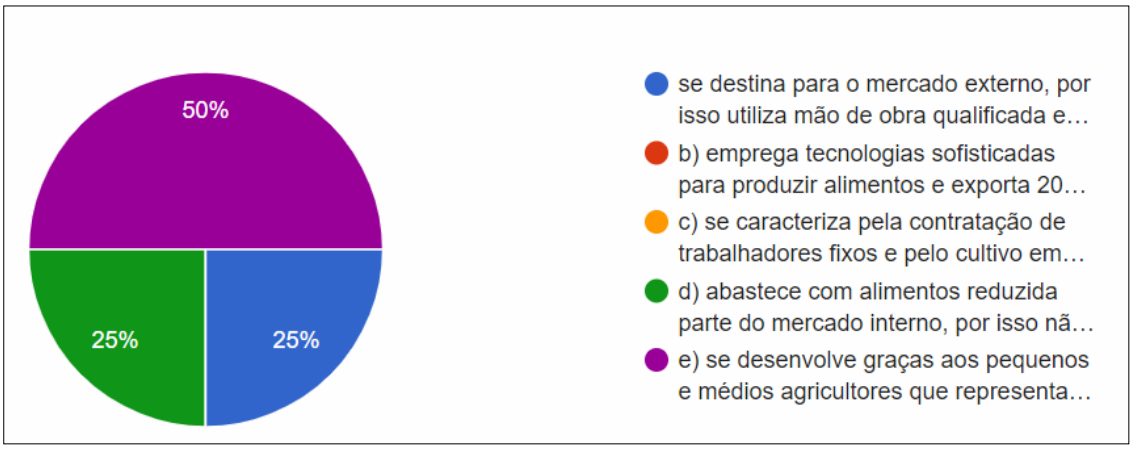
d) abastece com alimentos reduzida parte do mercado interno, por isso não interfere na economia nacional.

e) se desenvolve graças aos pequenos e médios agricultores que representam a maioria dos produtores rurais

Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio

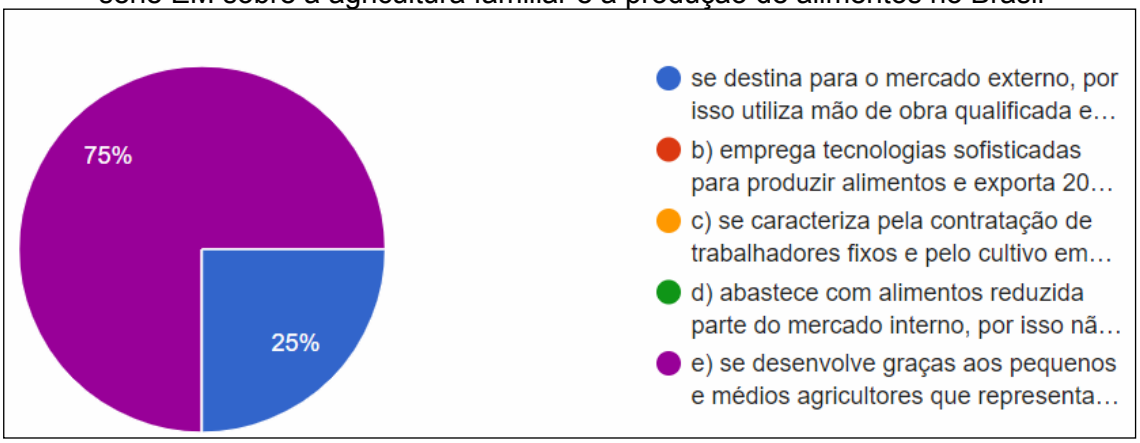
Os Gráfico 28, 29 e 30 mostram as repostas dos estudantes à questão.

Gráfico 28 – EMC Lúcio Catarino Valverde: conhecimento dos estudantes da 2º série EM sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil



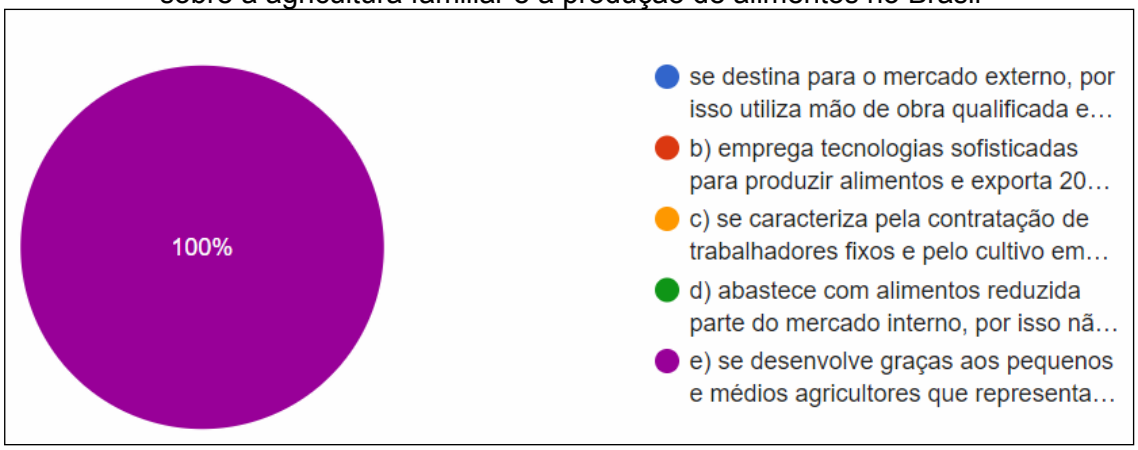
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Gráfico 29 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: conhecimento dos estudantes da 2º série EM sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Gráfico 30 – EE Campo Vila União: conhecimento dos estudantes da 2º série EM sobre a agricultura familiar e a produção de alimentos no Brasil



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Observa-se que a escola LCV teve apenas 50% de acerto, mesmo sendo uma escola localizada dentro de um assentamento, na qual muitos estudantes convivem com a agricultura familiar, embora dos quatro estudantes que responderam à esta questão três são oriundos das fazendas vizinhas ao P.A. Colorado. Isso indica que há na turma a necessidade de realizar esses debates e esclarecer sobre o assunto para transpor o senso comum e conhecer os dados que demonstram a realidade da agricultura familiar e agricultura patronal no Brasil.

A escola ARP que também tem muitos de seus alunos oriundos de assentamentos e de pequenas propriedades obteve 75% de acertos, demonstrando que ¼ deles não conhece o conceito de agricultura familiar. Surpreendentemente, 100% dos estudantes da escola CVU, cujo maior público é oriundo de grandes fazendas da região, assinalaram a alternativa correta.

É interessante notar que em uma escola do/no campo, localizada dentro de um assentamento da Reforma Agrária há esse tipo de desconhecimento sobre a importância da agricultura familiar para a soberania alimentar no Brasil, reforçando a necessidade de que a escola se aproprie do discurso da defesa do campesinato e traga para seus alunos a oportunidade de entenderem melhor a dinâmica da produção de alimentos no país, rompendo com o senso comum apresentado pelas propagandas veiculadas pelo agronegócio.

Desse modo, uma educação crítica é aquela que, para além da simples ideologia, tem a capacidade de desvelar diante de seus alunos o mundo real, mostrando-lhes as pesquisas que trazem dados capazes de faze-los, por si mesmos, perceberem as desigualdades, as desinformações e mesmo as inverdades nas quais eles acreditam. Esse tipo de educação é indispensável para as escolas hoje, sobretudo as do/no campo.

Quando discute-se a conservação do Cerrado e a importância da agricultura familiar no viés da resistência ao agronegócio, compreendendo que ela segue uma outra lógica de produção e de relação com a terra, que tende a ser mais ecológica e causar menos impactos ao ambiente, precisa pensar e discutir também a questão do acesso e das condições dessas famílias camponesas permanecerem na terra.

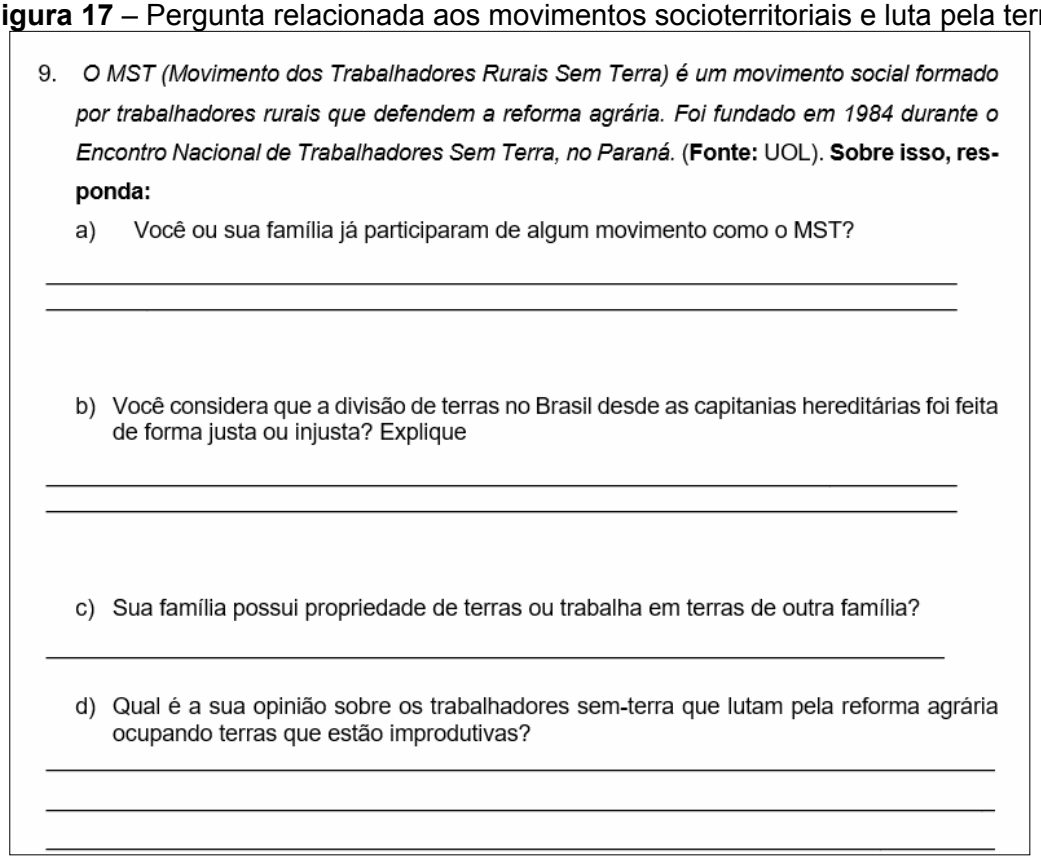
Como já apresentado na seção um, o processo histórico de constituição territorial de Mato Grosso (e do Brasil) privilegiou a formação de latifúndios,

concentrando a terra e as riquezas nas mãos de poucas famílias, de modo que, tem-se atualmente na região de Primavera do Leste uma estrutura fundiária altamente concentrada e desigual.

Nesse sentido, o debate da conservação ambiental e da questão agrária são intrínsecos, não sendo possível defender apenas a conservação do Cerrado sem também compreender que para isso é necessário realizar uma Reforma Agrária para que outros sujeitos, isto é, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros que foram expropriados da terra do longo da história, tenham condições de possuir, produzir e permanecer nela.

Na tentativa de compreender o conhecimento e a opinião dos estudantes sobre a questão agrária na região de Primavera do Leste, foram feitas algumas perguntas no para as turmas de 8° ano do Ensino Fundamental e para a 2 série do Ensino Médio. Analisou-se as respostas deles à questão 9, que foi apresentada conforme a Figura 21.

Figura 17 – Pergunta relacionada aos movimentos socioterritoriais e luta pela terra



9. *O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é um movimento social formado por trabalhadores rurais que defendem a reforma agrária. Foi fundado em 1984 durante o Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná.* (**Fonte:** UOL). **Sobre isso, responda:**

a) Você ou sua família já participaram de algum movimento como o MST?

b) Você considera que a divisão de terras no Brasil desde as capitanias hereditárias foi feita de forma justa ou injusta? Explique

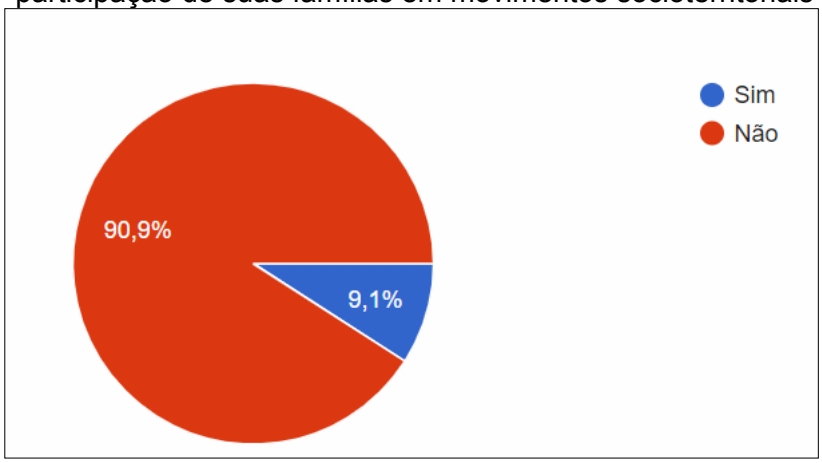
c) Sua família possui propriedade de terras ou trabalha em terras de outra família?

d) Qual é a sua opinião sobre os trabalhadores sem-terra que lutam pela reforma agrária ocupando terras que estão improdutivas?

Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

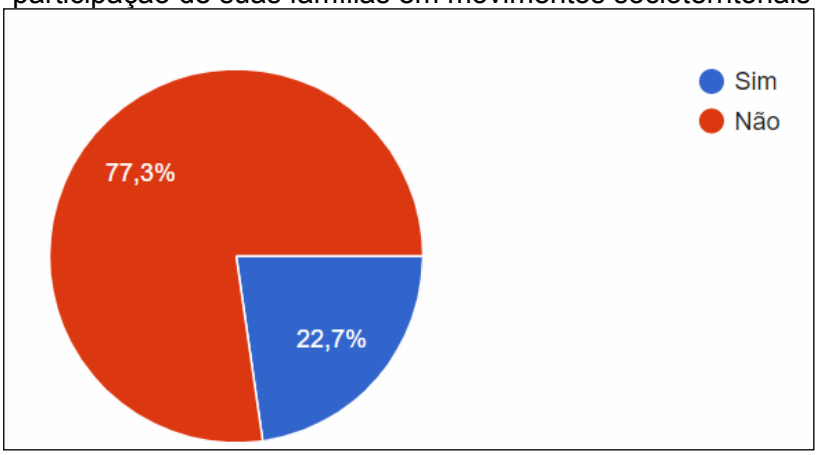
A primeira pergunta da questão refere-se à participação desses estudantes e suas famílias em movimentos socioterritoriais de luta pela terra, como por exemplo o MST. Essa pergunta foi feita apenas para os estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental e 2º série do Ensino Médio, sendo que os estudantes responderam conforme os Gráficos 31, 32 e 33.

Gráfico 31 – EMC Lúcio Catarino Valverde: respostas dos estudantes sobre a participação de suas famílias em movimentos socioterritoriais



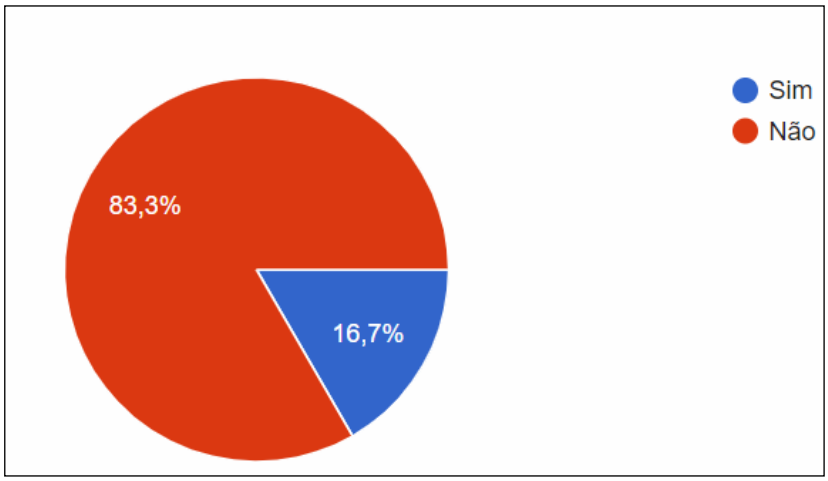
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Gráfico 32 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: respostas dos estudantes sobre a participação de suas famílias em movimentos socioterritoriais



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Gráfico 33 – EE Campo Vila União: respostas dos estudantes sobre a participação de suas famílias em movimentos socioterritoriais



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

As respostas dos estudantes da EMC Lúcio Catarino Valverde a essa questão específica revelam o tipo Projetos de Assentamentos que foram instituídos no município de Paranatinga, que além do P.A. Colorado tem também o P.A. Pontal do Piranha. Como foi trazido na fala da gestora da escola, na entrevista já apresentada no capítulo 3, o assentamento foi realizado pelo INCRA por meio do cadastramento de famílias da região que não possuíam terras, mas que tinham aptidão ao trabalho com a mesma.

Dessa forma, o P.A. Colorado não foi oriundo de um movimento socioterritorial de trabalhadores sem-terra na região, que acamparam na terra e a ocuparam, embora seja fruto das conquistas desses grupos em um nível macro, mas foi feito por um processo diferente, de modo que a grande maioria dessas famílias do assentamento nunca participaram de um movimento como esses, mas desfrutam das conquistas desses movimentos à nível nacional.

Pode-se observar que as outras duas escolas têm uma maior quantidade de famílias que já participaram de algum movimento socioterritorial, sobretudo a escola ARP, que atende estudantes oriundos de assentamentos do Município de Poxoréu. Embora a escola CVU não atenda a nenhuma área de assentamentos, há uma expressiva quantidade de famílias que em algum momento participaram de movimentos socioterritoriais e hoje são trabalhadores em grandes propriedades ou moradores da Vila União. Isso indica que embora não tenham tido êxito em possuir uma propriedade, não se desligaram do campo e se mantêm em trabalhos ligados à terra, não tendo migrado para as

cidades para se ingressarem no mercado de trabalho e no modo de vida urbanos.

A segunda pergunta da questão instiga os estudantes a inferirem uma opinião sobre a divisão das terras no Brasil, desde as Capitanias Hereditárias, sendo que o intuito era apreender o conhecimento histórico desses alunos sobre o processo de constituição territorial do país e a distribuição das terras e, a partir disso, elaborarem uma resposta com sua opinião.

No entanto, as respostas dos estudantes, da EMC Lúcio Catarino Valverde, revelaram que o conhecimento que eles têm do processo foi insuficiente para inferir algum tipo de justificativa, de modo que todos eles responderam apenas que sim ou não, não trazendo nenhum tipo de explicação que justificasse a resposta deles, conforme aponta o gráfico 34.

Gráfico 34 – EE Lúcio Catarino Valverde: opinião dos estudantes sobre a divisão de terras no Brasil ser ou não justa



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Já os estudantes da escola ARP embora não tenham justificado sua resposta, assinalaram em sua maioria (76,2%) que a divisão de terras no Brasil, que remonta ao período colonial com o sistema das capitanias hereditárias foi injusta, enquanto 19% assinalaram como justa e 4,8% (1 pessoa) assinalou “sim”, conforme o gráfico 35. Vê-se então, com base nos dados a necessidade de que uma parte considerável dessa turma entenda o processo de distribuições de terra brasileiro e a necessidade de se corrigir isso, via reforma agrária.

Gráfico 35 - EE Argemiro Rodrigues Pimentel: opinião dos estudantes sobre a divisão de terras no Brasil ser ou não justa



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Os estudantes da EE Campo Vila União assinalaram de forma unânime que a distribuição de terras no Brasil foi resultado de um processo histórico injusto, conforme mostra o Gráfico 36, demonstrando que estão instrumentalizados com informações e conhecimentos que os permitem identificar a injustiça socioterritorial brasileira, embora não tenham conseguido justificar suas respostas, como pedia o comando da questão.

Gráfico 36 – EE Campo Vila União: opinião dos estudantes sobre a divisão de terras no Brasil ser ou não justa



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Desse modo, fica mais uma vez claro que esse tema necessita ser trabalhado pelos docentes das unidades escolares com mais atenção e intencionalidade, sobretudo pela escola Lúcio Catarino Valverde, haja vista que 75% dos estudantes consideraram que a divisão de terras no Brasil foi feita de forma justa. Esse tipo de resposta é agravado pelo fato de ter sido dada por estudantes que moram e/ou estudam em um Assentamento da Reforma Agrária, mostrando total alienação da realidade que os rodeia e que o fato de estarem dentro de uma escola de assentamento não faz com que essas lutas pela terra e que a injustiça social esteja automaticamente clara para eles.

É neste sentido que a defesa da escola do/no campo precisa trabalhar a Educação Ambiental sob uma perspectiva territorial, e os professores de Geografia, a partir da temática da questão agrária, podem e devem contribuir nesse processo, buscando a partir dos conteúdos desenvolver conceitos como justiça ambiental e social, território, reforma agrária, campesinato, dentre outros, visando a formação crítica e cidadã desses estudantes.

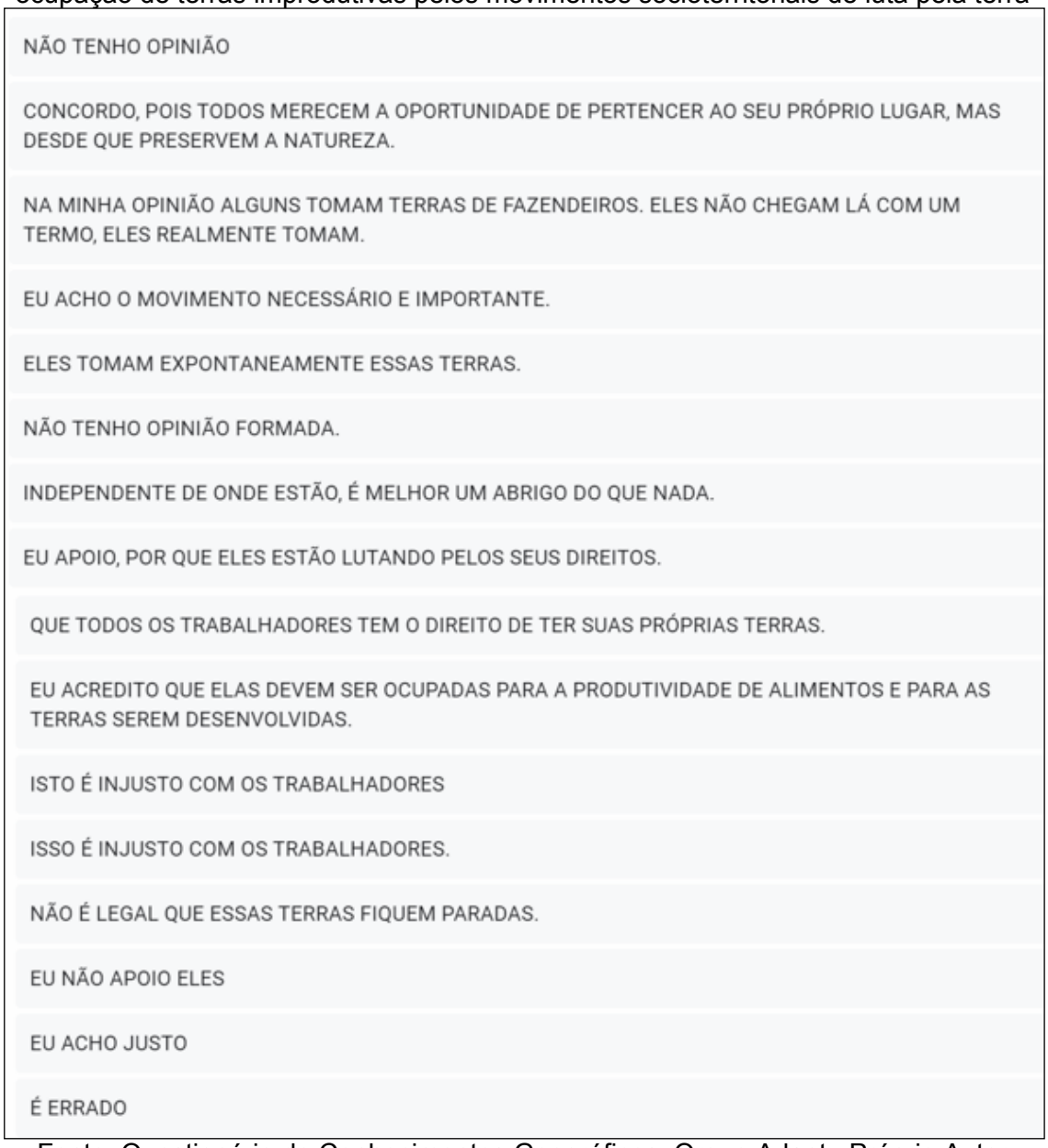
Tratando-se da pergunta “D” da questão nove, que solicitava que os estudantes inferissem uma opinião sobre os movimentos de luta pela terra ocuparem terras improdutivas para exigirem a Reforma Agrária, as respostas foram as seguintes:

Figura 18 – EMC Lúcio Catarino Valverde: opinião dos estudantes a respeito da ocupação de terras improdutivas pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra

lutar por uma sociedade mais justa significa que os trabalhadores sem terra apoiam e se envolvem nas iniciativas
eu não tenho muito o que falar, por um lado eu acho que cada um tem que cuidar do seu, por outro lado eu acho que se tá desocupado é por que ninguém quer mais.
acho justo. tem gente que tem mais de uma terra e não usa então é justo dividir.
EU ACHO QUE ELES TEM QUE RESPEITAR AS TERRAS DOS OUTROS
não entendo muito sobre isso
EU ACCHO QUE DEVERIA SER MAIS FÁCIL CONSEGUIR OS DOCUMENTOS DA TERRA.
NÃO

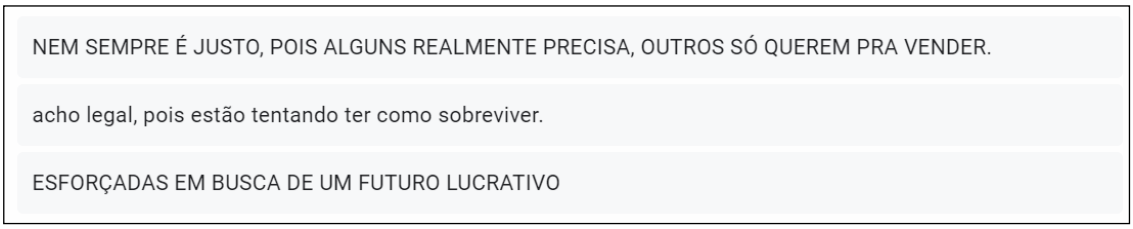
Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Figura 19 – EE Argemiro Rodrigues Pimentel: opinião dos estudantes a respeito da ocupação de terras improdutivas pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Figura 20 – EE Campo Vila União: opinião dos estudantes a respeito da ocupação de terras improdutivas pelos movimentos socioterritoriais de luta pela terra



Fonte: Questionário de Conhecimentos Geográficos. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

As respostas dos estudantes revelam a divergência de opiniões e posicionamentos. Na escola LCV no entanto, há uma resposta enfaticamente favorável às ocupações, por outro lado, há também apenas uma resposta contra as ocupações. Na escola ARP há uma maioria de opiniões favoráveis às ocupações das terras improdutivas, mas há algumas opiniões fortemente desfavoráveis. Na escola CVU há apenas uma resposta a favor e uma resposta contra, sendo que a outra resposta não conseguiu ser clara.

Há um jogo de interesses por parte da classe dominante e da classe dominada, que, no entanto, não competem em pé de igualdade, pois a ideologia e as opiniões da classe dominante se tornaram hegemônicos de sorte que se sobrepõem à classe dominada (Harvey, 2005). Dessa forma, por vezes mesmo aqueles que são da classe dominada compram o discurso e a ideologia hegemônica, pois esse discurso é veiculado nas mídias e até mesmo nos livros e nas escolas com mais veemência.

Desse modo, não é tão simples aos estudantes em formação se manifestarem ideológica e politicamente favoráveis aos seus próprios interesses enquanto classe social, devendo a escola desenvolver o seu papel de fortalecimento de sua capacidade crítica, por meio da educação, das leituras, do contato com as pesquisas científicas e de debates. Ao passo em que quando os estudantes tiverem condições teóricas de perceberem as desigualdades e compreenderem o processo histórico que resultou nessas desigualdades, serão capazes de debaterem e defenderem a sua classe social com segurança.

Sendo assim, os estudantes da EMC Lúcio Catarino Valverde, enquanto uma escola localizada no campo, mais precisamente em um Assentamento da Reforma Agrária, carecem ainda serem mediados em ações pedagógicas mais intencionais que vise sua formação crítica, para que possam compreender

conceitos como o de reforma agrária, território, justiça social, campesinato, dentre outros, que os fortaleça teoricamente na concepção de classe social, para que sejam capazes de compreenderem criticamente a realidade em que eles mesmos estão inseridos.

Os estudantes das outras duas escolas também carecem de maior instrumentalização para que possam compreender de maneira mais aprofundada a relação entre a questão ambiental e a questão territorial, pois, embora tenham apresentado um adequado nível de conhecimentos a respeito do Cerrado e suas características, bem como da necessidade de sua conservação ambiental, todavia, não apresentam o mesmo nível de conhecimento sobre o processo de formação territorial do campo mato-grossense, sendo que parte considerável deles não conseguem se perceber enquanto classe social privada da posse da terra e dos meios de produzir nela.

Diante desses dados, compreende-se que é indispensável à formação crítica e emancipadora desses estudantes uma Educação Ambiental crítica e sob o viés socioterritorial apresentado, pois é a partir dela que os alunos poderão desenvolver a compreensão de sua realidade e saberão como agir frente a ela.

Percebe-se, a partir das respostas dos estudantes, que há uma Educação Ambiental ocorrendo nessas escolas, no entanto sob um viés conservador e restrito, isto é, embora aprendam sobre os aspectos físicos-naturais do Cerrado e sobre a importância de sua conservação, não se tem, no entanto, evidências de que tenham discutido de maneira intencional sobre a territorialização de certos sujeitos nas terras do Cerrado em detrimento de outros (eles mesmos e suas famílias), sendo privados da posse da terra e dos recursos naturais que nela estão.

Esta Educação Ambiental conservadora, tem como característica a sua neutralidade político-ideológica e sua acriticidade, bem como a adoção de medidas meramente técnicas e isoladas para a solução de problemas ambientais locais, ensinando os estudantes a importância de certos hábitos sustentáveis, no entanto sem questionar o *status quo*.

Dessa forma, os alunos são ensinados sobre os aspectos físico-naturais do meio ambiente e suas características, bem como sobre sua importância para a vida na Terra e a necessidade de preservá-lo, sendo apresentados ao

conceito de desenvolvimento sustentável, dentre outros conceitos e conhecimentos que não vão de encontro ao modo de produção vigente, sendo, portanto, restritos ao aspecto ecológico da Educação Ambiental, que não consideram as questões sociais, territoriais econômicas e geopolíticas que envolvem o quadro do problema.

Devido a essa Educação Ambiental restrita, os estudantes não conseguem relacionar a importância da reforma agrária e da distribuição justa das terras, bem como a conquista e permanência da terra pelos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros sujeitos que tradicionalmente ocuparam o Cerrado, à questão ambiental, não compreendendo, por sua vez o aspecto territorial que envolve essa questão.

Compreender o conceito de território é importante para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica da questão ambiental, pois a partir desse conceito poderão relacionar os aspectos ambientais e sociais, entendendo como as relações de poder se desenvolvem no Cerrado, por meio dos diferentes sujeitos e instituições/corporações, cujos interesses divergem em relação à posse, controle e exploração dos recursos naturais.

Sendo assim, é de suma importância que as três unidades escolares adotem em suas práticas pedagógicas projetos interdisciplinares de Educação Ambiental, envolvendo todo o corpo docente e discente, no entanto, que esses projetos tenham uma perspectiva crítica e socioterritorial, que auxiliem os estudantes a compreenderem a realidade do campo mato-grossense onde estão inseridos e compreendam a forma como o capital tem submetido a natureza e povo deste estado, bem como do Brasil e da América Latina, como um todo, aos seus interesses.

A Geografia tem um papel importante na proposta de Educação Ambiental, pois têm objetos de conhecimentos e conceitos que, ao serem trabalhado pelos professores e apropriados pelos alunos, embasará a sua formação crítica e sua compreensão da realidade a partir de uma visão emancipadora. No capítulo 5 há alguns pontos de convergência entre a Geografia e a Educação Ambiental, na tentativa de trazer uma proposta aos professores dessas unidades escolares para subsidiá-los em sua ação-reflexão pedagógica.

4.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUESTÃO AGRÁRIA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS

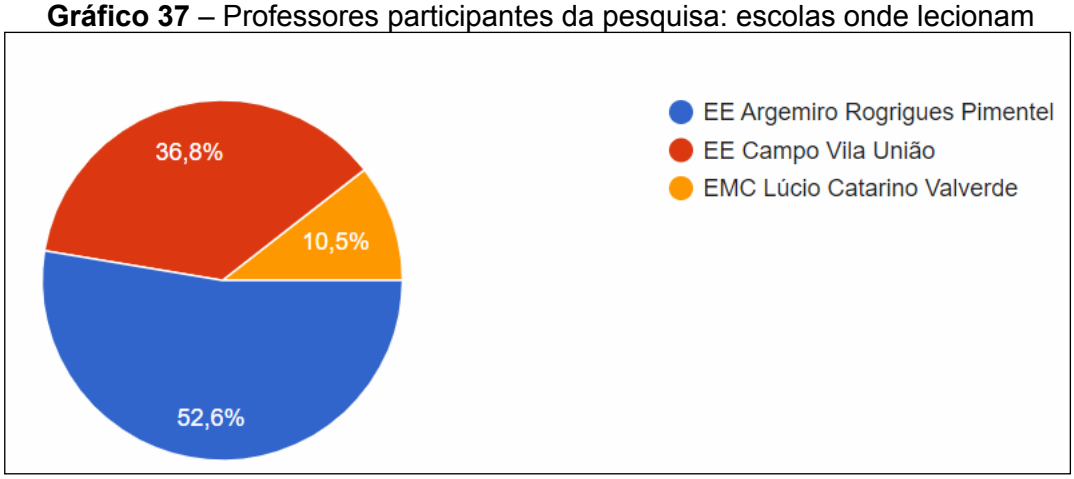
Nesta subseção apresenta-se os dados levantados no questionário realizado com os professores das três escolas que compõem o recorte desta pesquisa. As questões iniciais eram a respeito da realidade das escolas do/no campo e depois afunilavam para a Educação do Campo, Educação Ambiental e a questão agrária dentro do contexto de suas aulas, conforme o Apêndice F.

4.3.1 Aspectos gerais da Educação do Campo sob a ótica dos professores

A fim de conhecer o perfil dos professores que estavam respondendo à pesquisa, como sua idade, formação inicial, tempo de magistério, local de residência, se trabalham também em outras escolas, qual sua situação de enquadramento profissional (efetivo ou seletivo temporário), bem como quais componentes curriculares lecionam.

Inicialmente, houve a identificação dos professores pelas unidades em que lecionam, sendo que dos 19 participantes, 10 lecionam na EE Argemiro Rodrigues Pimentel (ARP), sete lecionam na EE Campo Vila União e apenas dois lecionam na EMC Lúcio Catarino Valverde, somando assim os percentuais apresentados no gráfico 37.

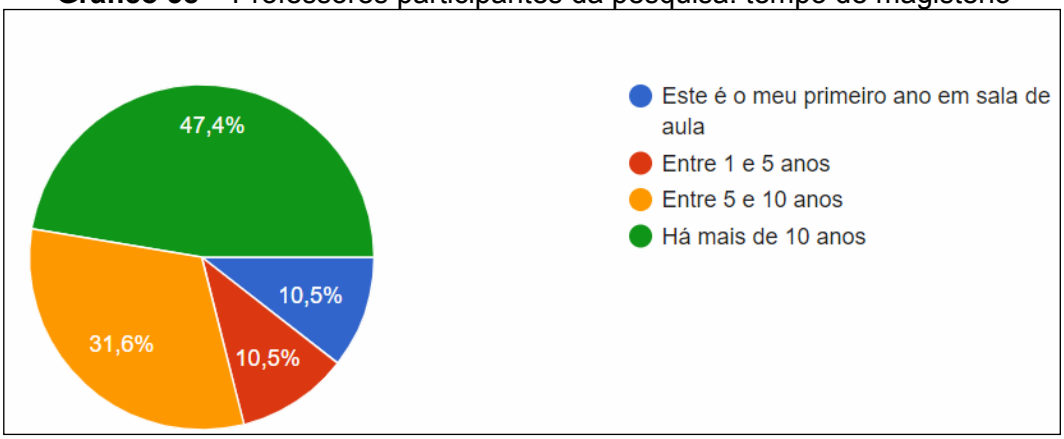
Gráfico 37 – Professores participantes da pesquisa: escolas onde lecionam



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

As idades dos participantes variam entre 24 e 64 anos de idade. Quanto ao sexo dos participantes, 18 são mulheres e um homem. A respeito do tempo de carreira, a grande maioria já trabalha há mais de cinco anos como professor, sendo que 47,7% já leciona há mais de 10 anos, como nos mostra o gráfico 38.

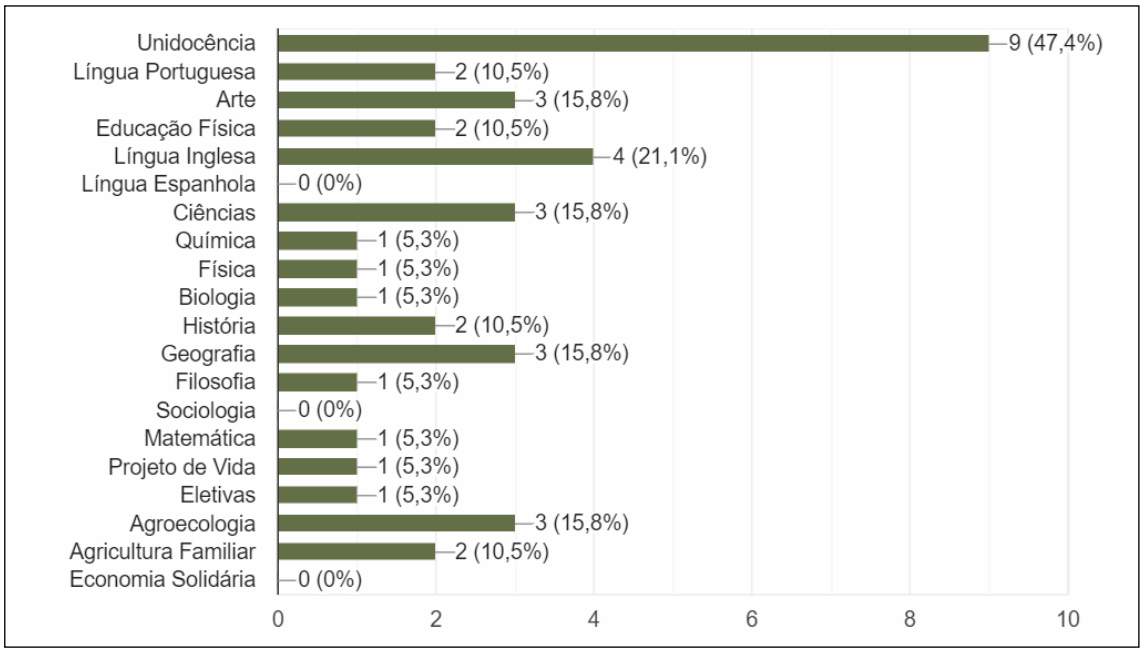
Gráfico 38 – Professores participantes da pesquisa: tempo de magistério



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

A formação inicial dos professores é um ponto muito importante para a sua atuação profissional, de modo que a pesquisa mostra que 10 professores são licenciados em Pedagogia, três em Geografia, dois em Ciências Biológicas, dois em Letras, um em Educação Física, e um assinalou não ter nenhuma graduação. Embora tenham sua formação inicial em uma determinada licenciatura, muitos deles atuam em componentes curriculares diferentes de suas áreas, como aponta o gráfico 39.

Gráfico 39 – Componentes curriculares que lecionam os Professores participantes da pesquisa



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

A falta de profissionais licenciados em todas as áreas obriga os professores disponíveis naquela comunidade a lecionarem componentes curriculares para os quais não possuem formação adequada e, como consequência, as aulas perdem uma parte importante do saber docente que é o conhecimento e domínio técnico do conteúdo que está sendo ministrado aos estudantes.

Shulman (1986) aponta para três tipos de conhecimentos que podem ser encontrados nos professores: o conhecimento do conteúdo específico, os conhecimentos pedagógicos e o conhecimento curricular. Esses três conhecimentos aliados formam a categoria “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” (CPC), por vezes denominada também de “Conhecimento Didático do Conteúdo” e refere-se à expressão original “Pedagogical Content Knowledge” (PCK), que ganhou expressividade ao considerar que não basta apenas uma das dimensões para ensinar em sala de aula; é preciso que convirjam conhecimentos sob uma base inicial.

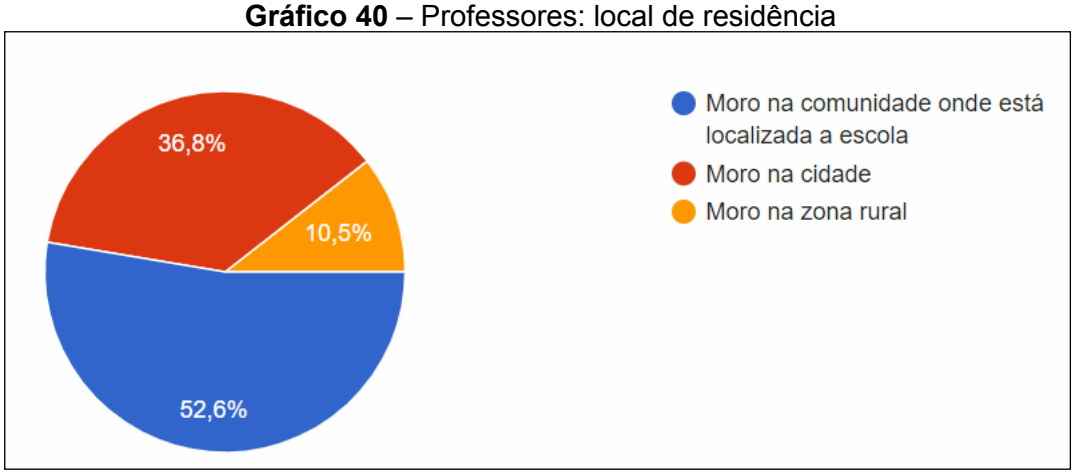
O CPC, ou PCK, relaciona conteúdo e pedagogia, que constituem nos professores os elementos que implicam sua forma de conduzir o processo educativo. Para Shulman (2005) o PCK tem valor especial no conjunto de conhecimentos, porque permite identificar os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino.

Desse modo, quando o professor leciona várias disciplinas diferentes, corre o risco de não ter um arcabouço teórico-técnico para utilizar uma didática específica relacionada à epistemologia da ciência que ele está se propondo a ensinar, isto resulta em uma qualidade reduzida de suas aulas e é, infelizmente a realidade das escolas do/no campo e de muitas escolas urbanas também no Estado de Mato Grosso, diante do atual “apagão de professores”.

Ainda sobre o perfil desses docentes, apenas 26,3% são funcionários de carreira efetivos, enquanto 73,7% são contratados temporariamente. Destarte, além da dificuldade de encontrar professores para as áreas específicas nessas escolas, há também a questão da falta de estabilidade, pois, por serem contratos temporários, eles podem não permanecer nas unidades por muito tempo.

A respeito da permanência na comunidade onde se localiza a escola, mais de 47% dos professores não moram na comunidade onde a escola se localiza, percorrendo certas distâncias diariamente para ir para o trabalho, conforme mostra o gráfico 40. Dos 36% que responderam que moram na cidade, todos eles lecionam na EE Campo Vila União, já que a prefeitura de Primavera do Leste fornece transporte diário para os professores se deslocarem até a escola, sendo que deles três são professores efetivos.

Gráfico 40 – Professores: local de residência



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

A respeito do vínculo com a escola, os dados da pesquisa apresentam que 26,3% desses professores trabalham também em outras escolas, sendo três deles da EE Campo Vila União e um da EE Argemiro Rodrigues Pimentel,

de sorte que não têm uma dedicação exclusiva às ações dessas escolas, como reuniões pedagógicas, encontros formativos, reuniões de pais, dentre outros, pois dividem suas cargas horárias com outra(s) escola(s).

Exposto o perfil profissional desses docentes, apresenta-se agora as opiniões e considerações acerca da realidade da educação do/no campo a partir das unidades escolares em que eles trabalham. Para isso, é importante apresentar as respostas escritas dos participantes, para a partir delas obter as considerações que forem pertinentes.

Inicialmente, a pergunta é, na opinião desses docentes, a diferença entre lecionar em uma escola do/no campo e uma escola urbana, de modo que em suas respostas, muitos deles apontaram para o desafio dos alunos em decorrência de problemas com o transporte escolar, que não é eficiente, dadas as condições precárias das estradas vicinais por onde os estudantes percorrem.

Muitas vezes esses estudantes saem de casa com muitas horas de antecedência, mas ainda assim não conseguem chegar à escola, pois não é raro que esses carros (ônibus, vans, micro-ônibus) quebrem na estrada, sobretudo nas estações chuvosas em que há muito atoleiro.

A ausência desses alunos nas aulas, dado a falta do transporte é um fator limitante ao seu aprendizado, pois eles deixam de participar de muitos momentos cruciais de explicação de conteúdo, revisão, avaliação, apresentações de trabalhos, dentre outros. Outra questão relevante apresentada pelos docentes é a rotatividade dos estudantes, já que muitos desses são filhos de trabalhadores itinerantes e seu trabalho depende da sazonalidade das colheitas, plantios e ciclos das culturas nas safras e entressafras.

Deste modo, muitas famílias não têm uma moradia fixa ao longo de um ano inteiro, mudando-se para diferentes regiões, o que atrapalha não apenas na aprendizagem dos estudantes, mas também em sua socialização com os colegas e sua adaptação às regras e costumes internos daquelas determinadas comunidades escolares.

Além disso, os professores reclamam da falta de determinados recursos nas escolas do/no campo, pois quando as comparam às escolas urbanas, notam que alguns cargos/funções, e determinados equipamentos e mobiliários

não chegam à essas escolas. É sabido que os recursos repassados pelo governo federal, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo governo estadual por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) são relativos à quantidade de estudantes matriculados, números esses que, em sua maioria, são reduzidos nas escolas do/no campo, o que consequentemente acarretam em menos recursos.

Outro favor que os docentes relatam e que consideram desfavorável à aprendizagem nas escolas do/no campo são as turmas multisseriadas, que reúnem estudantes de várias séries/anos em uma única turma, de modo que o professor tem o desafio de ensinar diferentes conteúdos/habilidades para essa turma ao mesmo tempo.

Pedagogicamente, compreende-se que as turmas multisseriadas sejam um desafio para os professores das escolas do/no campo, no entanto, é a única forma de organização que possibilita o funcionamento das unidades escolares, cujas turmas tem poucos estudantes. Arroyo (1999) ao falar sobre a estrutura pedagógica das escolas do campo tece fortes críticas ao sistema seriado tanto na cidade quanto no campo, apontando para a seriação como excludente, pois parte de um sistema que é baseado na aprovação ou reprovação do estudante ao final de cada ano para que ele possa mudar ou não de série.

A aprendizagem do aluno, por sua vez, não está relacionada à série/ano que ele frequenta, mas ao seu nível de desenvolvimento cognitivo em cada fase/etapa da vida e de quais tipos de saberes ele consegue desenvolver naquele momento. Ao falar sobre a seriação nas escolas do/no campo, bem como sobre o sistema de aprovação/reprovação para que o aluno mude de série, Arroyo e Fernandes afirmam:

> A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto os professores não superemos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superemos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 27).

Aparece ainda nas respostas dos docentes a questão da falta de profissionais específicos para determinadas disciplinas, que atribuídas a algum profissional que não tem habilitação específica para lecioná-la. Há casos, como na própria escola LCV, em que um único professor leciona todas as disciplinas para uma turma multisseriada de Ensino Médio que contém alunos da 1º, 2º e 3º série.

Por outro lado, percebe-se nas respostas dos professores que há alguns pontos positivos no magistério em escolas do/no campo em detrimento das escolas urbanas e esses aspectos estão relacionados ao comportamento dos estudantes, suas atitudes respeitosas, a presença da família na escola e a questão afetiva que se desenvolve entre estudantes e professores, já que as turmas são menores e há um tratamento mais personalizado a cada aluno.

Em muitas das respostas dos docentes, aparecem essas questões do respeito, interesse em aprender e o bom comportamento dos estudantes, fatores que facilitam a convivência e mesmo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que muitos desses professores escolham trabalhar em escolas do/no campo, mesmo diante de outros desafios.

Os professores pesquisados foram unânimes ao responderam que não há o mesmo tratamento quanto aos recursos e investimentos nas escolas do/no campo como são nas urbanas. Quanto aos principais desafios da Educação do Campo, 15 docentes apresentaram respostas relacionadas ao transporte escolar, frisando a importância dessa problemática que é uma das principais enfrentadas por suas escolas.

Sobre os desafios de se lecionar numa escola do campo, aparece com bastante frequência nas respostas dos professores a insatisfação com a ausência ou má qualidade da internet, a falta de certos recursos, a problemática do transporte, falta de formação específica para o trabalho com salas multisseriadas, e a impossibilidade de os professores se ausentarem da escola para irem à cidade resolverem questões de ordem pessoal em dias úteis.

Embora a Lei Nº 7.352/2010 que estabelece a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), preconiza atenção às especificidades do campo e mesmo a possibilidade de

um calendário próprio, baseado na Pedagogia da Alternância, todavia isso é inviabilizado no Estado de Mato Grosso.

As portarias que estabelecem os calendários anuais padronizados à todas as Unidades Escolares, em que o lapso para o cumprimento dos duzentos dias letivos mínimos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Nº 9394/96) é muito curto, de modo que entre os dias de início e final de ano letivo e das férias de meio de ano, sobra para as unidades escolares apenas os dias de se inserir os feriados municipais, não havendo a possibilidade para se fazer muitas adequações, com penas de não ter o calendário aprovado pela secretaria.

Desse modo, a burocracia imposta pelos órgãos gestores da educação no Estado de Mato Grosso inviabilizam uma organização pedagógica diferenciada dessas escolas do/no campo no seu território no que tange ao calendário letivo e isso implica em muitas questões que decorrem disso.

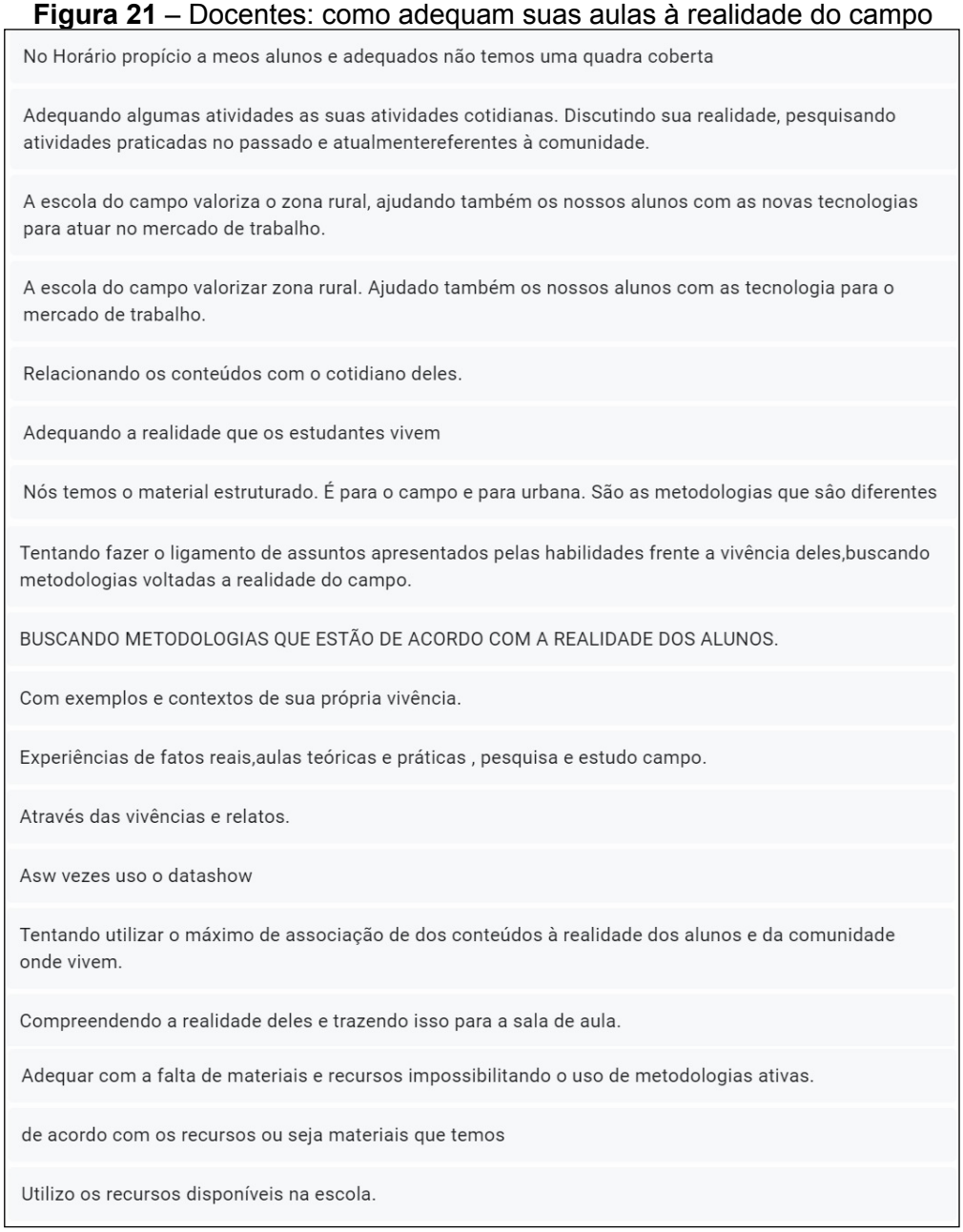
Por exemplo, em 2022 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), por meio da Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola, propôs às unidades escolares do campo, por meio de um documento Orientativo a respeito da implementação da Pedagogia da Alternância nas referidas escolas. No entanto, a proposta não permitia a flexibilização das datas para início e final de ano letivo, bem como de bimestres, pois deveriam permanecer de acordo com o calendário das escolas urbanas.

Esse orientativo possibilitava que 50% da Carga Horária anual fosse realizada fora do espaço da escola, no Tempo Comunidade, possibilitando o convívio dos estudantes com sua família, comunidade e o fortalecimento de sua cultura. Porém, sem a flexibilização do calendário anual, as equipes gestoras das escolas pesquisadas não consideraram que seria interessante a proposta para a realidade de suas comunidades, pois de acordo com o ponto de vista de uma das gestoras, os estudantes perderiam muitos conteúdos que são trabalhados em sala de aula e não conseguiriam concorrer em pé de igualdade com os alunos das escolas urbanas em avaliações como o Enem e os vestibulares.

Os docentes foram questionados se as metodologias de ensino servem tanto para turmas urbanas quanto para turmas do campo, de modo que 73,7%

deles responderam que não, enquanto 26,3% acreditam que sim. Isto mostra que uma maioria dos docentes entendem ser importante buscar metodologias apropriadas para o trabalho em suas turmas. Diante disso, questiona-se como eles procuram adequar suas aulas à realidade dos estudantes do campo e, nesse sentido, suas respostas foram as seguintes:

Figura 21 – Docentes: como adequam suas aulas à realidade do campo



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Nota-se que muitas das respostas dos docentes estão relacionadas a utilizar a vivência cotidiana dos estudantes para mobilizar o desenvolvimento

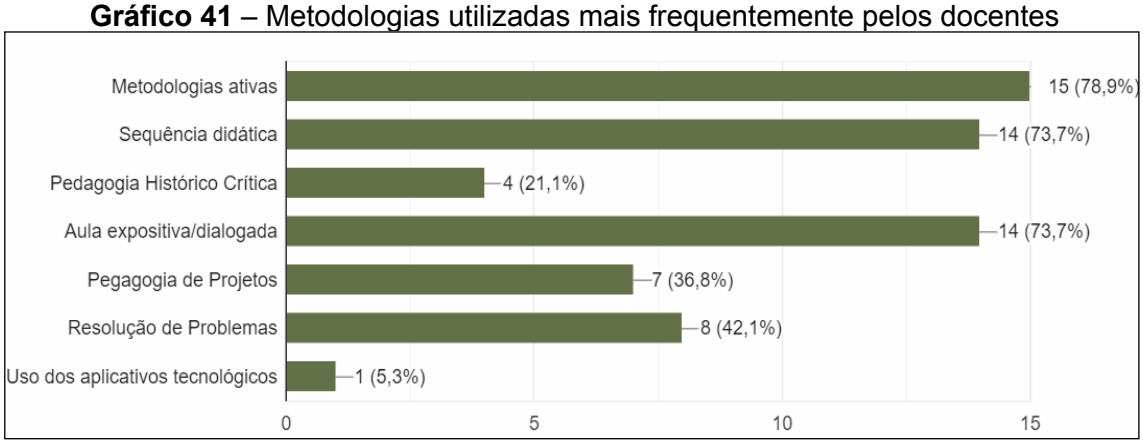
da habilidade/conteúdo a ser trabalhado na aula. Além disso, apontam para a necessidade de adequar a metodologia aos recursos disponíveis que nem sempre são os ideais.

A metodologia como parte procedimental para desenvolver e possibilitar a aprendizagem é fundamental na construção da aula, é como ela se desenvolve e pode facilitar ou não o processo de aprendizagem dos alunos. A organização de uma metodologia específica para o campo deve ser diferente de uma aula na escola urbana, o que significa que ela deve se pautar no arcabouço teórico-metodológico dos saberes-fazeres que dialogam com a prática social desses estuantes.

Uma didática que leve em consideração que este estudante viajou durante horas para chegar à escola e que, em alguns casos, eles têm uma gama de afazeres quando retornam para as suas casas ao ajudarem suas famílias na lida do trabalho na terra. Deve-se levar em conta que esses estudantes estão permeados por uma realidade que os possibilita muitos conhecimentos prévios que podem ser aproveitados na aula de diversos componentes curriculares.

Em relação a isso, os docentes foram questionados sobre quais são as metodologias que eles utilizam em suas aulas com mais frequência e eles assinalaram de acordo com o gráfico 41.

Gráfico 41 – Metodologias utilizadas mais frequentemente pelos docentes



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Vê-se que os professores participantes priorizam escolher metodologias ativas, que são variadas, mas que exigem preparação e organização prévia do

docente para propiciar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, aliando-as a aulas expositivas e sequências didáticas. No entanto, apenas quatro afirmaram utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), que é uma opção recomendável, pois possibilita que o aluno manifeste seus conhecimentos prévios por meio do 1º passo dessa metodologia que consiste na prática social inicial e implemente a habilidade desenvolvida durante a aula em sua vida fora da escola por meio do 5º passo que é a prática social final, relacionando assim a aula à sua vida cotidiana, de modo a tornar o aprendizado significativo.

A Pedagogia Histórico-Crítica é proposta por Saviani (2011) a partir das influências do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural (socioconstrutivismo) de Vygotsky, considerando a importância dos conhecimentos prévios do aluno para construir uma formação crítica por meio da instrumentalização por meio dos conteúdos. A partir do movimento dialético "prática-teoria-prática", essa metodologia propões que as aulas sejam organizadas em cinco passos: 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática Social final.

Sendo assim, há um breve diagnóstico das realidades pedagógicas que permeiam essas três escolas do/no campo localizadas na Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste, conhecendo um pouco mais das angústias de seus professores, de suas reivindicações, de seu modo de trabalhar e também das potencialidades dessas escolas diante de seu contexto social, econômico e cultural.

As falas desses professores, por meio de suas respostas, apontaram importantes questões que colocam diante da realidade dos estudantes e da comunidade escolar em que estão inseridos, mostrando a problemática dos transportes, da ineficiência de internet de qualidade, de estrutura e materiais pedagógicos, de profissionais para as áreas de conhecimento específicas, de formações específicas para a Educação do Campo, da questão das turmas multisseriadas, da rotatividade dos estudantes, enfim, de uma gama de questões que trazem desdobramentos ao processo de ensino e aprendizagem e também de todo o fazer pedagógico, impactando também na aprendizagem dos temas relacionados a esta tese.

Destarte, as próximas discussões são sobre as opiniões e percepções desses docentes a respeito da temática central desse trabalho, que é o papel da Educação do Campo em relação à conservação do bioma Cerrado diante dos impactos ambientais decorrente dos atuais modelos de agricultura e o acesso, posse e permanência dos camponeses na terra na Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste.

4.3.2 Educação Ambiental para a conservação do Cerrado e questão agrária sob a ótica dos professores

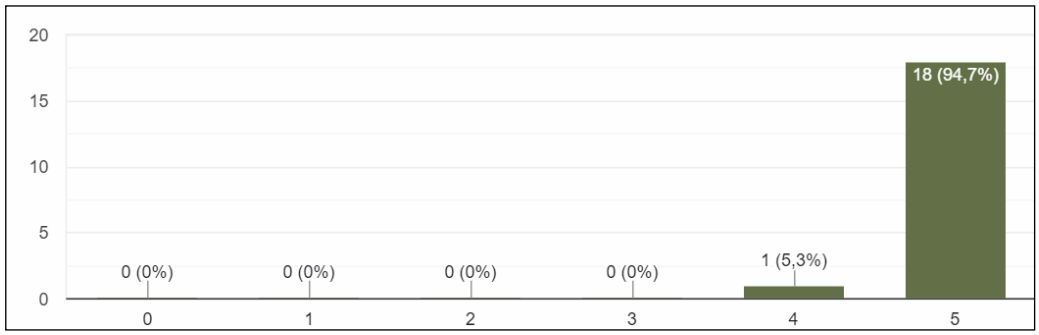
Nesta subseção buscou-se compreender qual é a importância que os professores das escolas pesquisadas dão aos temas que são centrais à esta tese, pois são eles que dão o tom às discussões no chão da escola e o que se torna importante para eles, reverbera em projetos e ações que serão implementados na unidade escolar e nas aulas, o que por sua vez, torna-se importante também para os estudantes.

É sabido a importância do papel do professor como mediador no processo de produção e apropriação de conhecimentos pelos estudantes, de forma que é ele quem seleciona os conteúdos/habilidades, os temas, os projetos, sequências didáticas que serão trabalhados em cada turma, definindo também os procedimentos metodológicos para a abordagem desses temas e os métodos de avaliações que serão aplicados ao longo desse processo.

Além disso, ele estabelece o tempo que será gasto com cada conteúdo/habilidade, bem como o seu nível de aprofundamento, organizando pedagogicamente todo o percurso formativo dos estudantes em cada unidade, tema ou conteúdo.

Para compreender qual é a relevância de trabalhar com os alunos do campo a relação com o lugar em que vivem e com o meio ambiente, na opinião dos docentes participantes, eles foram orientados a assinalar de zero a cinco, sendo que zero significa sem importância e cinco significa muito importante.

Gráfico 42 – Nível de importância de se trabalhar com os estudantes a relação com o lugar em que vivem e com o meio ambiente



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Nota-se que para todos os professores a temática da relação dos estudantes com o seu lugar de vivência e com o meio ambiente é importante ou muito importante, isso corrobora com a ideia de que a escola tem esse papel, sobretudo a escola do/no campo, cujos estudantes vivenciam o tempo inteiro os impactos da agricultura patronal sobre o bioma Cerrado, tornando-se por vezes, naturalizado para eles a ideia de que para se produzir alimento no campo é necessário desmatar cada vez mais e utilizar distintos tipos de agrotóxicos.

O papel da escola, por sua vez, nesse caso, é apontar para as consequências ambientais e sociais a curto, médio e longo prazo que são decorrentes da relação sociedade-natureza sob a perspectiva capitalista, pautada unicamente na busca do lucro. Para além disso, é de suma importância apresentar aos estudantes, por meio das muitas pesquisas publicadas, a importância da agricultura familiar para a produção de alimentos e a soberania alimentar no Brasil, desmistificando a ideia do agronegócio como indispensável para a segurança alimentar e apresentando-o como um modelo de produção de *commodities* atrelado às lucrativas multinacionais que estão presentes no território brasileiro.

Tendo em vista que todos os professores consideram que essa temática tem um alto grau de importância no processo formativo dos estudantes, questiona em quais as disciplinas devem ser trabalhadas.

Figura 22 – Disciplinas que devem trabalhar com os estudantes a temática ambiental e a preservação do bioma Cerrado

Tudo na vida dos alunos
Todos, principalmente os professores de grografia, Ciências.
Todos de todas as áreas.
Saberes do campo, agroecológia
Geografia, agroecológia e saberes do campo.
Todos
Todos
As disciplinas de geografia, ciencia, biologias, mas todas disciplinas tem o dever de complementar esse trabalho
Todos.
TODOS
Todos, visto a interdisciplinaridade.
Todos todo professor pode agregar saber e opiniões diferentes e relevante dentro sua disciplina colocando a abordagem de opinião várias situações problema diferente.
Professor de geografia
Todos, os professores independente de qualquer área
Professores de Geografia e Ciências da Natureza.
Todos.
Em primeiro momento os da área de ciências mas num segundo momento todos de forma interdisciplinar .
todas os professores
Todos os professores

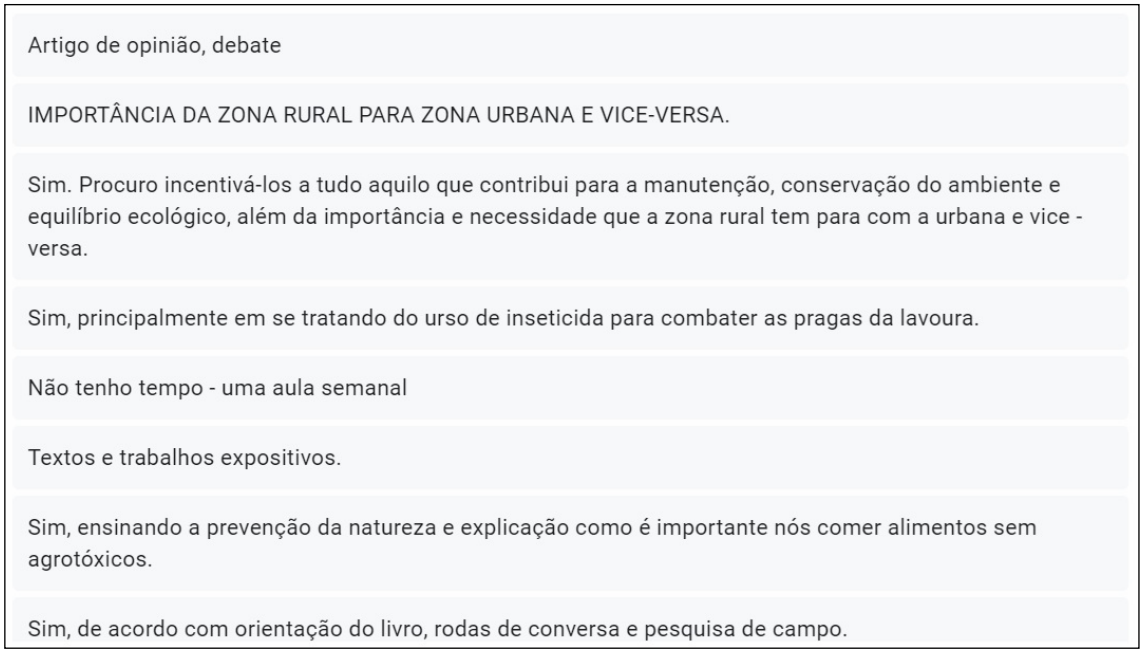
Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

É interessante notar que nas respostas dos docentes há um reconhecimento da responsabilidade de todas as áreas de se trabalhar a Educação Ambiental e a relação com o lugar, já que desde os PCNs o meio ambiente é um tema transversal, significando que ele deve perpassar todas as áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares. Porém, nas respostas de nenhum dos docentes cita-se a transversalidade e apenas dois mencionaram a interdisciplinaridade, indicando que há uma necessidade formativa por parte dos docentes para o trabalho conjunto com essa temática.

Embora nas respostas de vários professores tenha-se apontado para que todas as disciplinas abordem o tema meio ambiente em suas aulas e que atualmente a BNCC traga habilidades voltadas para o meio ambiente como tema transversal contemporâneo nas quatro áreas do conhecimento e em todos os componentes curriculares especificamente, em sete respostas os docentes sugerem que existem algumas disciplinas que tenham maior responsabilidade e aptidão para o tema em questão, citando a biologia, ciências, agroecologia, ciências e saberes do campo e, por fim, a Geografia, que foi mencionada cinco vezes.

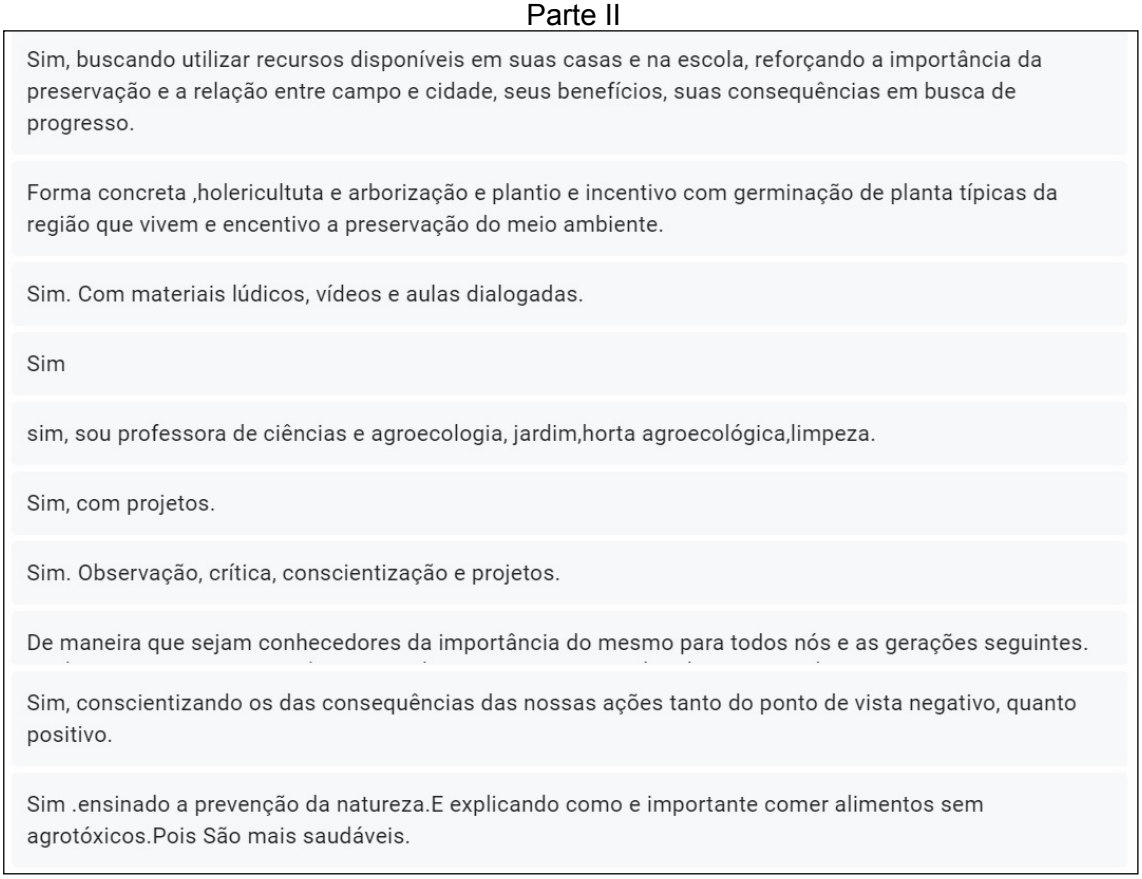
Todavia, embora haja uma responsabilidade nata da Geografia, bem como de outras disciplinas, para o trabalho com a temática ambiental, não podem as outras áreas se negarem ao seu papel de contribuir com o conhecimento que lhes é próprio ao tema em questão. Nesse sentido, o questionário instigou os docentes a apresentarem a maneira na qual trabalham a temática ambiental, presentes nas figuras 27 e 28:

Figura 23 – Forma como os docentes trabalham em suas aulas a temática ambiental – Parte I



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Figura 24 – Forma como os docentes trabalham em suas aulas a temática ambiental – Parte II



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

A questão acima, relacionada à forma que eles trabalham na aula de seus respectivos componentes curriculares a questão do meio ambiente, buscou-se obter exemplos de metodologias utilizadas por eles, no entanto a maioria não trouxe exemplos práticos de metodologias já utilizadas em aulas que eles elaboraram e ministraram.

Trouxeram de modo superficial que conscientizam, explicam, trabalham projetos, ensinam sobre a preservação da natureza, ministram determinadas disciplinas que estejam ligadas ao tema, conscientizam sobre os riscos dos agrotóxicos, incentivam à manutenção e conservação do meio ambiente, etc.

As respostas foram muito generalistas e não conseguiram demonstrar que haja uma prática pedagógica organizada pelo corpo docente e pela gestão pedagógica das escolas, de modo interdisciplinar, tendo o meio ambiente como tema transversal, como pedem os documentos normativos da educação brasileira. Há, com base nas respostas, ações isoladas que não demonstram intencionalidade pedagógica organizada de forma sistemática, pois o assunto é mais presente apenas em determinadas disciplinas.

As respostas dos professores revelam fragilidade em relação às práticas pedagógicas voltadas a temática ambiental, apontando para a necessidade de formações continuadas que os capacitem para um trabalho mais próximo do ideal. A formação continuada é importante na carreira docente, pois ajuda-os a desenvolver conhecimentos que preenchem as lacunas deixadas pela formação inicial, já que segundo Cunha:

> É possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (Cunha, 2013. p. 611-612).

No âmbito da prática, no Estado de Mato Grosso houve como iniciativa de formação continuada para os docentes de escolas do/no campo o Programa Escola Ativa que teve duração entre 2009 e 2013 e tinha como objetivo combater o fracasso escolar por meio de métodos e materiais adequados para as classes multisseriadas.

> A formação continuada, nesse período, foi desenhada para se trabalhar com professores multiplicadores do programa, destinada a 123 municípios, dos 141 existentes no Estado, e 15 professores formadores do Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), ligados à SEDUC-MT, para auxiliar o acompanhamento nesses municípios, pois, naquele momento, no quadro do CEFAPRO-MT havia um professor formador responsável pela educação do campo (Siqueira, 2018, p. 43).

A partir do ano de 2018, deu-se a implementação do Programa Escola da Terra, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), juntamente com a SEDUC-MT, que em sua primeira edição atendeu a 160 professores que atuavam preferencialmente em salas multisseriadas de anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo de 10 municípios mato-grossenses localizados no vale do rio Cuiabá. O curso aconteceu no modelo da Pedagogia da Alternância com 100 horas em Tempo Universidade (TU) e 80 horas em Tempo Comunidade (TC) (Araújo, 2018).

No entanto, o objetivo do Programa Escola da Terra está mais relacionado ao trabalho com salas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental focando na alfabetização e letramento dos estudantes, e não se propõe a trabalhar especificamente com Educação Ambiental.

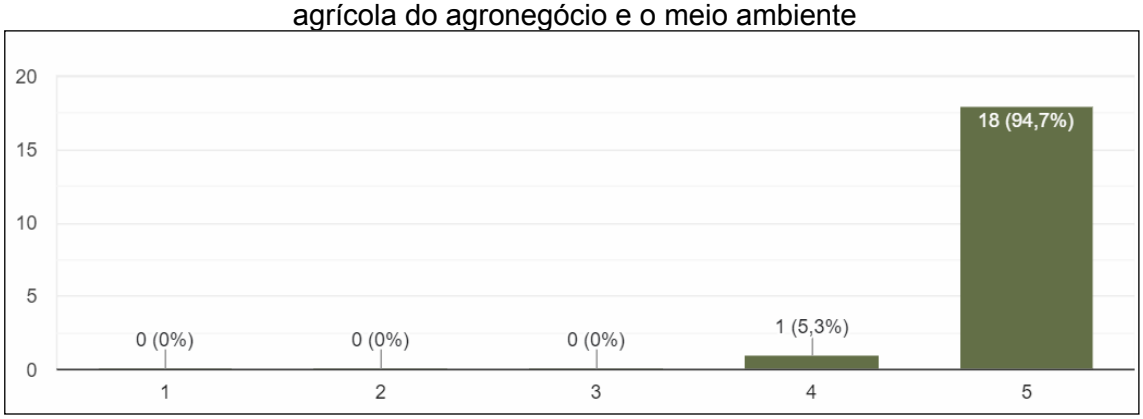
Atualmente as formações continuadas disponibilizadas pela SEDUC para as escolas do campo são as mesmas que estão disponíveis aos docentes de escolas urbanas, por meio do AVADEP, plataforma digital de cursos realizada 100% online. Há um curso específico para as escolas do campo, que se trata da parte diversificada do currículo, as Ciências e Saberes do Campo, com Carga Horária de 30h e também não é voltado para a Educação Ambiental especificamente.

No âmbito da Educação Ambiental, neste ano de 2025 a Universidade Federal de Rondonópolis está oferecendo um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no âmbito do Programa SustentAção: Juventudes, Escolas e Territórios Transformadores. Esse curso tem carga horária de 180 horas, sendo 40h presenciais e 140h em formato EaD com público-alvo de 350 profissionais da educação (docentes e gestores do Ensino Médio de escolas

públicas do MT) acontecendo nos polos de Cuiabá, Rondonópolis, Alta Floresta, Cáceres e Chapada dos Guimarães. Embora seu público-alvo não seja especificamente os professores de escolas do campo, é, todavia, uma oportunidade de qualificar a ação pedagógica voltada para a Educação Ambiental.

Os docentes foram questionados ainda sobre a relevância da discussão e debate em sala de aula a respeito da relação entre o modelo agrícola do agronegócio e a degradação do meio ambiente, no qual o questionário também solicitou que os pesquisados assinalassem de zero a cinco, de acordo com o nível de importância desse tema na ótica dos professores, que responderam conforme o gráfico 43.

Gráfico 43 – Docentes: nível de importância de se trabalhar a relação entre o modelo agrícola do agronegócio e o meio ambiente



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Conforme os dados apresentados, todos os docentes consideram importante ou muito importante discutir a relação entre a agricultura patronal no modelo do agronegócio, pois esse modelo predominante no Estado de Mato Grosso é o responsável pela perda da maior parte da cobertura vegetal original do Cerrado na região do recorte desta pesquisa, como mostra na seção 1.4 deste trabalho.

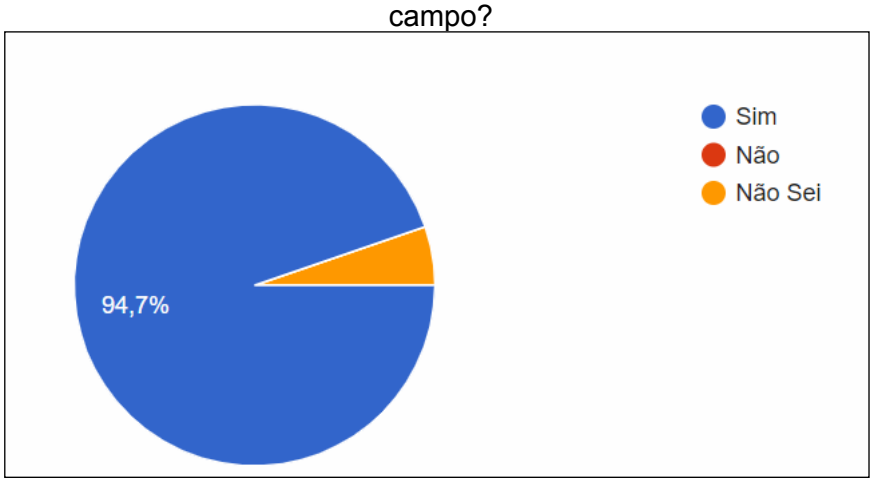
Sendo assim, seria importante que o trabalho com a temática do meio ambiente fosse realizado nessas unidades escolares de maneira mais específica, abordando além de outros problemas em escala nacional e global, os problemas locais e regionais e dentre eles os impactos causados pela agricultura em larga escala.

A questão ambiental no campo mato-grossense envolve a problemática do desmatamento e consequentemente a perda de biodiversidade, o uso indiscriminado de agrotóxicos, a poluição do solo e dos mananciais subterrâneos, a perda de solo por meio das erosões, as enormes quantidades de água utilizadas para a irrigação, os descumprimentos da legislação ambiental, sobretudo do código florestal, dentre tantos outros desdobramentos desses impactos.

Diferentemente do aspecto ambiental, a questão agrária não é um tema transversal e não está, portanto, presente nas discussões corriqueiras das demais áreas do conhecimento, devendo ser trabalhada nas aulas das disciplinas de ciências humanas, sobretudo de Geografia. Neste sentido, foram elaboradas apenas duas questões aos docentes a respeito dessa temática.

A primeira, questiona se a escola do/no campo deve abordar o tema das lutas dos pequenos produtores (camponeses) pela posse da terra e a permanência nela em detrimento ao modelo do latifúndio e do agronegócio (gráfico 44).

Gráfico 44 – A questão agrária deve ser debatida no contexto da escola do/no campo?

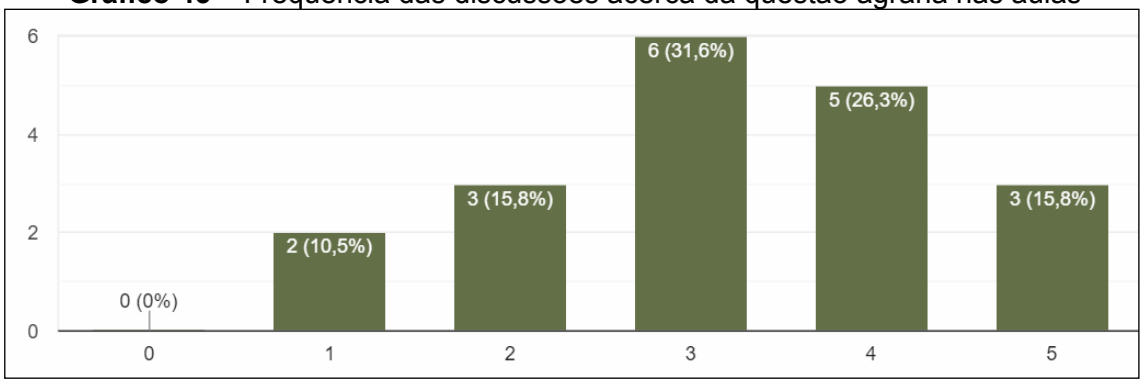


Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

O gráfico 44 aponta que quase todos os professores participantes da pesquisa consideram importante que o assunto da questão agrária seja abordado nas aulas das escolas no contexto do campo. Apenas um professor assinalou não saber e nenhum professor considerou que o assunto não seria importante de ser abordado.

Ainda a respeito das discussões no âmbito da escola sobre a questão agrária, a segunda pergunta questionava aos docentes sobre a frequência em que ocorre o diálogo sobre a relação dos pequenos produtores (camponeses) com a agricultura patronal (agronegócio) e o lugar dos estudantes e suas famílias nessa relação, sendo que zero representa que essas discussões nunca ocorreram e cinco representa que são frequentes. As respostas estão expressas no gráfico 45.

Gráfico 45 – Frequência das discussões acerca da questão agrária nas aulas



Fonte: Questionário para os professores das escolas do/no campo. Org. e Adapt.: Próprio Autor (2024).

Percebe-se que todos os docentes marcaram que em algum momento em suas aulas ocorrem discussões sobre a relação do campesinato e a agricultura empresarial, sendo que oito docentes assinalaram os níveis quatro e cinco, significando que essas discussões ocorrem com maior frequência. Seis docentes assinalaram que essas discussões ocorrem em uma frequência mediana. Ou seja, tem-se 14 docentes afirmando que os debates a respeito da relação entre agricultura capitalista e campesinato permeiam suas aulas entre as frequências mediana e alta.

Esses dados indicam que tem havido espaço para essa temática nas aulas e que os estudantes se interessam no debate, reforçando a necessidade de que a escola aproveite esse interesse para implementar ações mais contundentes e intencionais de discussões sobre o tema, transformando-as em um tema presente na escola cotidianamente, de modo que essas unidades escolares se revistam da identidade do campo, que se representa pela constante luta dos seus povos pela terra.

Desse modo, essas discussões se fazem necessárias às escolas no/do campo, pois os impactos da agricultura patronal no meio ambiente e a injustiça ambiental e social materializada na concentração de terra e renda estão presentes no cotidiano desses estudantes e na vida de suas famílias, sendo, portanto, necessário problematizar e discutir esses temas.

A partir dos dados discutidos, é necessário espaços e momentos no cotidiano dessas unidades escolares para fomentar o diálogo entre os conteúdos científicos e a prática social dos estudantes, de maneira interdisciplinar e sob uma perspectiva crítica, visando uma formação emancipadora dos jovens do campo.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS APRESENTADOS

A partir dos dados coletados em campo, tanto com os estudantes e suas famílias nos questionários socioeconômico e de conhecimentos geográficos, quanto com os docentes das três escolas do campo, conclui que há nessas unidades evidências de um trabalho relativo à temática ambiental, não o ideal, mas há iniciativas por parte de certos docentes que acarretam em conhecimentos de temas ligados ao meio ambiente e, sobretudo, ao Cerrado.

O trabalho com a temática ambiental que ocorre nessas escolas é suficiente para dar conta de conhecimentos ecológicos por parte dos estudantes, mas não consegue desvelar a eles a realidade socioambiental da qual fazem parte, sendo, portanto, uma Educação Ambiental restrita e conservadora, portanto, incipiente.

É necessário que essa abordagem pedagógica do tema ambiental ganhe elementos de criticidade e de territorialidade e só quem pode lhe conferir essas características são os professores das três escolas. No entanto, isso não é possível a menos que esses docentes sejam primeiramente capacitados para isso, por meio da formação continuada, pois a primeira criticidade a ser desenvolvida é a do professor, para que ele seja capaz de contribuir com a formação crítica dos alunos.

Há, portanto, uma necessidade formativa, no que tange à Educação Ambiental, por parte dos professores, evidenciada pela falta de práticas

pedagógicas consistentes com uso de metodologias adequadas, de mobilização interdisciplinar, de trabalho coletivo. Não houve em momento algum nas respostas dos docentes algo que demonstrasse que as escolas possuem um trabalho coletivo de Educação Ambiental.

Houve nas respostas dos professores em geral o reconhecimento da relevância de se trabalhar a Educação Ambiental em suas escolas, de forma que todos assinalaram alto ou muito alto nível de importância para essa temática, no entanto, ao serem questionados quais disciplinas devem trabalhar o tema, houve um significativo número de apontamentos para disciplinas isoladas, não se considerando a transversalidade e a interdisciplinaridade do tema na maioria das respostas.

As ações que envolvem a temática do meio ambiente nessas escolas são, portanto, iniciativas isoladas de alguns professores que, de acordo com o conteúdo e com as orientações dos livros didáticos abordam temas que tratam do meio ambiente, de maneira pontual, sem envolvimento de outras disciplinas e outros sujeitos.

As metodologias apontadas pelos docentes em suas ações pedagógico-didáticas de Educação Ambiental não se mostraram coerentes com uma perspectiva crítica e que considere os conhecimentos prévios dos estudantes e sua realidade como ponto de partida para a problematização. Na maioria das respostas não houve demonstração de metodologias, apenas de modo generalista e superficial colocaram que buscam abordar assuntos sobre preservação da natureza e que os trazem em suas aulas de acordo com as propostas do material didático adotado.

As respostas dos estudantes revelam que é preciso avançar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, no que diz respeito à Educação Ambiental, pois, embora conheçam bastante os aspectos físico-naturais do Cerrado e reconheçam a importância de sua conservação, creem no mito do desenvolvimento sustentável no âmbito do modo de produção capitalista.

A Educação Ambiental nessas escolas necessita, portanto, deve ser trabalhada ao ponto de dar condições teórico-científicas a esses estudantes de compreenderem a incompatibilidade da conservação do Cerrado nos atuais moldes de exploração capitalista de seus recursos, de tal forma que este bioma

é considerado um hotspot, isto é, tem grande quantidade de sua biodiversidade ameaçada de extinção.

Para além disso, os estudantes não conseguem fazer relação entre a exploração dos recursos naturais do Cerrado e a concentração de suas terras em poucas mãos. Não conseguem compreender que há injustiça social por detrás da injustiça ambiental e que os recursos do Cerrado estão em disputa por diferentes sujeitos e seus interesses divergentes.

As respostas dos estudantes revelam que lhes falta consciência de classe, sendo necessário uma Educação Ambiental sob uma perspectiva territorial, isto é, que lhes instrumentalize para compreenderem que o capital não explora somente os recursos do Cerrado, mas também os seus povos, desterritorializando-os.

Nesse sentido, há a necessidade de um projeto interdisciplinar de Educação Ambiental no âmbito dessas escolas, que tenha ações e planejamento coletivos e busque fortalecer a criticidade da comunidade escolar, partindo se sua realidade imediata, das práticas sociais dos estudantes para problematiza-la e então, compreende-la como parte de uma escala de fenômenos sociais, políticos, econômicos e territoriais mais abrangentes, para que possam retornar aos problemas socioambientais locais enxergando-os sob outra ótica.

Aponta-se, portanto para o importante papel a ser exercido pela gestão escolar na organização de um projeto institucional de Educação Ambiental que seja da escola e, portanto, trabalhado no coletivo e não âmbito individual e isolado de alguns professores/disciplinas. É, desse modo, uma responsabilidade da gestão escolar mobilizar os projetos pedagógicos que ganharão corpo na Unidade Escolar.

Há por sua vez, um papel importante a ser desenvolvido pelos professores de Geografia nesse contexto, já que entre os docentes que responderam ao nosso questionário três são geógrafos e lecionam essa disciplina em sala de aula. Esse papel está relacionado ao trabalho com o conceito de território.

Desenvolver o conceito de território, no âmbito da Educação Ambiental, pode auxiliar os estudantes a compreenderem a realidade do campo mato-grossense, desvelando as relações de poder que nele se desenvolvem e que

resultam na concentração de terra (e renda) e na degradação ambiental do Cerrado, principalmente.

A partir do conceito de território é possível trabalhar com os estudantes a relação entre a questão ambiental e a questão agrária, compreendendo o campo mato-grossense como parte do território capitalista, cuja natureza e a sociedade estão submetidas aos seus interesses hegemônicos. Na próxima seção, há sugestões as quais podem contribuir com os professores de Geografia dessas escolas para o trabalho interdisciplinar de Educação Ambiental, numa perspectiva crítica e socioterritorial.

5 POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA SOB UMA PERSPECTIVA SOCIOTERRITORIAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO

Pensando na formação crítica e emancipadora dos estudantes da escola do/no campo da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste, para que sejam capazes de compreender a realidade do campo mato-grossense e, a partir dela, a realidade do mundo sob a hegemonia do capital, considera que a Geografia tem um importante papel no contexto da Educação Ambiental.

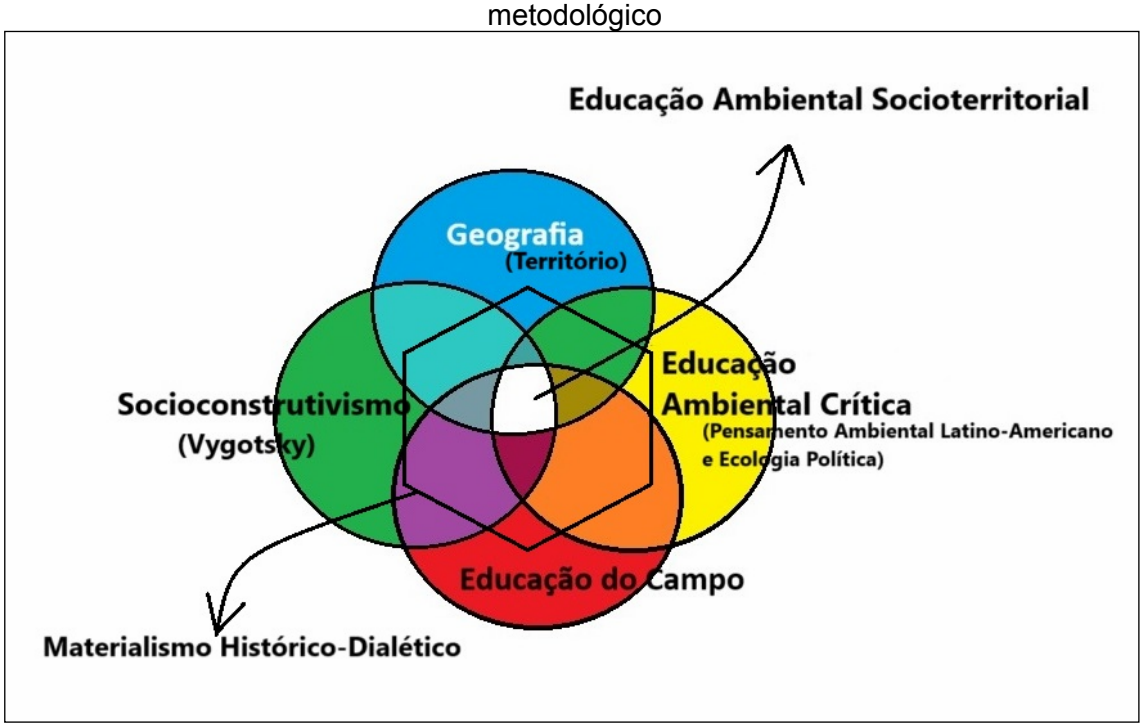
Nesse sentido, aponta-se para uma Educação Ambiental que tenha um caráter socioterritorial, o que significa dizer que, a partir da contribuição da Geografia enquanto componente curricular, permeada pela temática do meio ambiente enquanto tema transversal, como preveem os documentos oficiais brasileiros (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação Ambiental, Parâmetros Curriculares Nacional e Base Nacional Comum Curricular), dentro de uma perspectiva interdisciplinar, a ciência geográfica pode inferir contextualidade e criticidade à Educação Ambiental a partir do conceito de território.

A partir da noção de território, como contribuição da Geografia para a Educação Ambiental, é possível compreender a relação intrínseca entre a questão agrária e a questão ambiental no campo mato-grossense, pois esses dois fenômenos são inseparáveis, a medida em que entende-se que a territorialização do capital e seu modo de produzir no campo significa o tanto o avanço dos monocultivos e a devastação do Cerrado e demais biomas mato-grossenses, quanto, a desterritorialização de outros sujeitos (indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, etc.) e seu modo de produzir.

Desse modo, tanto a questão agrária, quanto a questão ambiental no campo mato-grossense são dois efeitos com apenas uma causa: o avanço do capital, por meio da agricultura patronal, sobre o Cerrado brasileiro, que tanto devasta a natureza quanto expele os povos que vivem em outras formas de organização socioeconômicas, explorando a ambos.

Para que seja possível estabelecer essa Educação Ambiental a partir de uma perspectiva socioterritorial nas escolas do/no campo da DRE-Primavera do Leste, é necessário mobilizar uma gama de conhecimentos pautados em um complexo epistemológico e teórico-metodológico que envolve quatro eixos estruturantes, sendo: 1) a Geografia enquanto ciência; 2) a Educação Ambiental Crítica enquanto campo do saber interdisciplinar; 3) a Educação do Campo enquanto movimento pedagógico no contexto dos movimentos socioterritoriais; 4) o socioconstrutivismo de Vygotsky enquanto teoria pedagógica, como exemplificado na figura 29.

Figura 25 – Educação Ambiental Socioterritorial: complexo epistemológico e teórico-metodológico



Fonte: Próprio Autor (2025).

É importante salientar que, como exemplifica o modelo acima, os quatro eixos estruturantes fazem contato entre si de maneira dialética, de modo que na intersecção desses eixos encontra-se a Educação Ambiental sob uma perspectiva socioterritorial, que se utiliza de todos eles para ter um corpo teórico metodológico e epistemológico, sendo permeada pelo materialismo histórico-dialético.

Não há aqui a pretensão de estabelecer um novo conceito, até porque não há nada de inovador nesta discussão ao se levar em consideração cada

um desses quatro eixos estruturantes de maneira isolada, o que aqui se apresenta como novo é a proposta de estabelecer uma intersecção entre eles para propor um ensino de geografia que objetiva subsidiar a Educação Ambiental no contexto das escolas do/no campo de Mato Grosso que vivenciam um contexto em que essa abordagem se faz indispensável, quando se quer uma formação crítica e emancipadora dos jovens do campo.

Para apresentar essa proposta, nas próximas subseções há discussões sobre cada um desses eixos e a relação deles entre si, tendo como principal objetivo contribuir para a reflexão crítica dos problemas ambientais e socioterritoriais que caracterizam a região de Primavera do Leste, instrumentalizando os professores de Geografia dessas escolas do/no campo para contribuírem a partir dos conteúdos desse componente curricular para o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental.

5.1 CARÁTER CRÍTICO NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MACROTENDÊNCIAS

Na década de 1990 ocorreu no Brasil o marco legal inicial para a Educação Ambiental no Brasil, haja vista as discussões e movimentos ambientalistas a nível global que se iniciava desde as décadas anteriores e com a proposta de que esses conhecimentos deveriam permear a educação básica a partir da Conferencia de Tbilisi.

Movimentos sociais já atuavam desde as décadas anteriores a nível global chamando atenção para as necessidades de maior atenção a questão ambiental. Desde a década de 1960 iniciaram as primeiras publicações a respeito do assunto com Rachel Carson e seu livro Primavera Silenciosa denunciando o uso indiscriminado dos agrotóxicos e seus desdobramentos ambientais nos Estados Unidos, bem como a publicação do relatório Limites do Crescimento, publicado pelo Clube de Roma.

Na década de 1970 ampliaram-se os debates, iniciando as Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU), começando por Estocolmo em 1972 e continuando posteriormente em outros eventos mundiais, incluindo

Tblisi em 1977 onde fica evidente a necessidade de se integrar as discussões ambientais à educação. Segundo Fuscaldo:

> Daquele momento até hoje foram muitos os eventos realizados, cujo temário incluiu a EA apenas para apontar uma cronologia resumida, os anos setenta foram dez eventos de cunho internacional e regional, dos quais destacamos em 1975 o PIEA Programa Internacional de Educação Ambiental, UNESCO/PNUMA3) além da Conferência de Tbilisi, 1977, já referida; nos anos oitenta, sete eventos, e nos anos noventa nove eventos, dentre eles a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, UNCED, a RIO-92, no decorrer da qual realizou-se o Fórum das ONG's que produziu o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis compromisso da sociedade civil a EA e o Meio Ambiente. Cabe lembrar ainda que na mesma Rio-92 criou-se a agenda 21, cujo capítulo 36 é dedicado à promoção do ensino, da conscientização e do treinamento; incluindo sob este título a EA formal e informal (FUSCALDO, 1999, p. 105-106).

O Brasil, na década de 1990, vivia sua recente redemocratização, após mais de 20 anos de Ditadura Militar, e sediou a Rio 92, Conferência da ONU para debater a temática ambiental, em 1999 promulga Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que inicialmente teve suas bases muito definidas por um pensamento ecológico e conservacionista, haja vista a predominância dos órgãos do sistema ambiental e não do sistema educacional no primeiro momento da formação dessa Educação Ambiental (EA). Layrargues e Lima afirmam que

> Tanto do ponto de vista simbólico e político quanto do ponto de vista institucional foi do campo ambiental que a Educação Ambiental brasileira herdou a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas. A aproximação com o campo educativo e os frutos dessa relação só vieram a se revelar mais tarde a partir da década de 1990: só em 1991, às vésperas da Conferência do Rio, é que o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho permanente, a Coordenação de Educação Ambiental, para elaborar a proposta de sua atuação na área da Educação Ambiental formal, que mais adiante se consolidaria como a atual Coordenação Geral de Educação Ambiental (Layrargues; Lima, 2014, p. 27).

Este fato foi responsável pela predominância de um viés conservador da EA no Brasil em seu momento inicial, não que esse viés tenha sido superado e não seja praticado atualmente, mas foi o mais comum na virada do século. Autores como Sorrentino (1995), Sauvé (2005), Layargues e Lima (2014) apontam para as macrotendências da EA no Brasil e no âmbito internacional

com várias denominações como: Humanista, Conservacionista, Sistêmica, Problematizadora, Naturalista, Científica, Moral, Biorregionalista, da Sustentabilidade, Crítica, Etnográfica, Feminista, dentre outras (Layrargues; Lima, 2014, p. 28).

Educação Ambiental, portanto, não tem um único caráter ou viés ideológico/pedagógico ou teórico-metodológico, podendo ser analisada, segundo Layragues e Lima por meio da noção de Campo Social, pois essa noção permite que se considere sua diversidade e os diferentes projetos de sociedade que cada macrotendência possui.

> Observando a Educação Ambiental a partir da noção de Campo Social pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Esses diferentes grupos sociais disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente. Ressalte-se que as tendências à conservação ou à transformação social referidas acima, expressam a representação de uma multiplicidade de posições ao longo de um eixo imaginário polarizado pelas duas tendências, nunca um esquema binário e maniqueísta, que só reduziria a análise (Layrargues; Lima, 2014, p. 25).

Destarte, a cada momento da história recente, desde que surgiram os debates ambientais, há disputas no campo da EA pela hegemonia do discurso, de modo que as macrotendências conservadoras e críticas se contrapõem, buscando, por sua vez, estabelecer seus diferentes projetos de sociedade e suas respectivas relações com a natureza.

Sendo assim, a principal característica da macrotendência conservadora da EA é o não questionamento do *status quo*, isto é, a ausência de busca pela superação do atual modo de produção como principal solução para as problemáticas ambientais, de forma a apontar para ações isoladas e pontuais de conservação ambiental em que cada indivíduo faz a sua parte com ações que julga ser ambientalmente correta.

> São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças

> culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. Como separar ecologia, cultura e política? Indivíduo, sociedade e natureza? Técnica e ética? Conhecimento e poder? Meio ambiente, economia e desenvolvimento? O conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva com viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade (Layrargues; Lima, 2014, p. 30).

As correntes conservacionistas da EA, portanto, tem um forte viés ecológico, apontando para a sensibilização do indivíduo quanto à natureza, de forma que o estudante deve conhecê-la, por meio de interações físicas e afetivas e assim, passar a amá-la e protegê-la. Nega-se, portanto, os aspectos sociais, econômicos e territoriais, não considerando as relações de classes sociais no sistema capitalista em que ocorrem a exploração tanto de pessoas quanto da natureza em diferentes níveis. Dentre as correntes desta macrotendência estão a Alfabetização Ecológica, a conservacionista, a comportamentalista, a do autoconhecimento e de atividades de sensopercepção ao ar livre.

Há uma certa continuidade da macrotendência conservadora de EA na contemporaneidade revestida de um discurso neoliberal, representada pela macrotendência pragmática, que deu um novo discurso para a macrotendência conservadora, fazendo nela uma espécie de "*up-grade*", de modo que o desenvolvimento sustentável se tornou a nova busca do ideário ambiental.

Sendo assim, o próprio mercado é capaz de gerir a problemática ambiental a partir da eficiência produtiva e das tecnologias que tem como foco diminuir os impactos ambientais e realizar a gestão eficiente dos recursos naturais por meio da energia limpa, dos selos verdes e da ecoeficiência. Segundo Layargues e Lima (2014),

> A macrotendência pragmática, que abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de

> Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (Layrargues; Lima, 2014, p. 30-31).

Como fruto dessa macrotendência de EA que foi desenvolvida nas escolas e continua sendo, tem-se no tecido social uma ideia formada de que para resolver a questão ambiental basta que cada indivíduo economize em seu consumo de água, reutilize certos bens, recicle, realize coleta seletiva, compre produtos recicláveis, economize a energia elétrica, consuma produtos com selo verde, diminua o consumo de carne vermelha, evite utilizar o carro em certos dias da semana e opte pelo transporte coletivo, dentre outras ações que foram ensinadas nas escolas e nos meios de comunicação e que foram incorporadas ao discurso e à prática de certa parcela da sociedade.

Destarte, em geral, as práticas de EA realizadas pelas escolas dentro da macrotendência conservadora ou pragmática resumem-se em realizar visitas à parques ecológicos para contemplação da natureza, plantação de uma árvore na escola ou em casa, sensibilização para economia de água, promoção de gincanas de arrecadação de resíduos recicláveis, promoção de empreendedorismo por meio da venda de recicláveis, confecção de cartazes sobre a necessidade da conservação ambiental, visitas de campo à estações de tratamento de esgoto ou de aterros sanitários/lixões, ou à áreas degradadas ou ainda áreas recuperadas, dentre outras, de forma que não envolvem a emancipação crítica desses estudantes, por meio da pesquisa e do conhecimento, para perceberem o que está por traz desses problemas que antes de se tornarem ambientais são primeiramente sociais, econômicos e territoriais.

Nesse sentido, a emancipação do estudante, por meio da EA, começa pelo questionamento dos fenômenos que estão por trás dos problemas ambientais aparentes, isso é, a investigação da maneira que a sociedade atual lida com a natureza e o porquê ela lida dessa forma. E isso só se explica com a compreensão do sistema capitalista e seu modo de se reproduzir com base na exploração socioambiental e territorial. Neste aspecto, Loureiro afirma que

> A degradação e a destruição ambientais são o imediato com o qual nos confrontamos e são o ponto de partida enquanto questões que nos mobilizam e que queremos superar. E qual é a concretude desse fenômeno? O que há de próprio nele na atualidade que o diferencia de outras formas anteriores de interação metabólica sociedade-natureza? (Loureiro, 2019, p. 86).

A prática da EA Conservadora na escola, seja do campo, seja urbana, indígena, quilombola ou outra, promove a alienação dos estudantes e não a sua emancipação de sorte que eles não são instrumentalizados para compreenderem as relações de causa e efeito entre os problemas sociais e seus desdobramentos ambientais e vice-versa, tendo uma percepção parcial da realidade. Sobre isso, afirma Loureiro:

> Essas formas de interação metabólica com a natureza, estabelecidas no processo de trabalho social, possuem mais um efeito importante, do ponto de vista da educação ambiental: a alienação, o estranhamento na relação com o outro. A relação alienada impõe no plano cognitivo o que pode ser chamado de mecanismo de dissociação: a perda do entendimento da totalidade social. A fragmentação propiciada pela racionalidade instrumental e pela divisão social do trabalho facilita que se separem mentalmente os impactos ambientais de suas causas. Assim, a norma instituída e o modo como se produz se tornam legítimos ou não problematizados, e a crítica, um questionamento descabido (Loureiro, 2019, p. 88).

Em contraposição a esse eixo conservador da educação ambiental, Loureiro (2003) aponta o “eixo revolucionário”, definido pelo autor como “Educação Transformadora” que busca para além de mudanças atitudinais nos indivíduos, a transformação estrutural e conjuntural no sistema produtivo e sócio-político em nível global. Segundo Loureiro,

> Há um outro eixo revolucionário e emancipatório que pode ser realmente chamado de Educação Transformadora, em que a dialética forma e conteúdo se realiza plenamente, de tal maneira que as alterações da atividade humana implicam em mudanças radicais individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais; em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência (Loureiro, 2003, p. 39).

A macrotendência crítica da EA vem de encontro à perspectiva conservadora e pragmática, trazendo um caráter político para as discussões

ambientais. Esse pensamento surge no Brasil no contexto da redemocratização e teve grande influência das ciências humanas e sociais, deslocando os debates da EA do campo meramente ecológico. Segundo Layrargues e Lima (2014)

> Pode-se dizer que a Educação Ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Este contexto de politização das questões ambientais na década de 1970 coincide com o movimento de renovação das ciências humanas que começa a chegar no Brasil, inclusive da Geografia, com o surgimento da Geografia Radical ou Crítica que surge pautada no pensamento marxista e na crítica às correntes hegemônicas das ciências humanas que se pautavam principalmente no positivismo e se portavam de forma apolítica e neutra em relação às questões sociais e políticas no mundo e no Brasil.

A Educação Ambiental foi influenciada, por sua vez pela Pedagogia de Paulo Freire, que também teve raízes nos ideais dos representantes da Escola de Frankfurt, se ancorando na Teoria Crítica do Pensamento, que se utilizou do materialismo histórico dialético de Karl Marx (Loureiro, 2006).

> O amadurecimento dessa perspectiva ressignificou a identidade da Educação Ambiental "alternativa" afixando-lhe novos adjetivos: crítica, emancipatória, transformadora, popular. Isso porque essa opção pedagógica se nutriu do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas. Trazem uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalecentes (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

Há, portanto, uma grande influência da pedagogia freiriana na EA Crítica brasileira, já que as contribuições de Freire para a educação de modo geral foram muito significativas e forneceram bases para a sua construção teórico-metodológica, principalmente por meio da concepção de uma pedagogia libertadora, que busca romper com a opressão e com as relações de hierarquização e subalternização dos sujeitos, tendo como principal obra a "Pedagogia do Oprimido".

> Com isso, os pensamentos teóricos e práticos de Freire possuem importantes implicações para a EA ao: (i) explorar abordagens além da concepção "bancária"; (ii) discutir o processo de transição da consciência ingênua para a crítica por meio de uma educação libertadora, problematizadora e popular, voltada para a superação da opressão e dos efeitos do capitalismo na desagregação entre humanidade e natureza; (iii) apostar na educação como um processo dialógico pelo qual os seres humanos se educam, em conjunto, mediatizados pelo mundo, e que não pode ser resumida a puro ativismo; (iv) desvelar as situações-limites que marcam a realidade opressora e desumanizante; e (v) acreditar em uma educação que prioriza o desenvolvimento de um pensamento crítico para o rompimento de tais situações, evidenciando uma preocupação com a injustiça e exclusão social que atinge as classes populares (Arrais; Bizerril, 2020, p. 11).

A construção de um pensamento crítico na EA, segundo a pedagogia freiriana, passa pela transformação da consciência dos educandos, de forma a transicionar de uma consciência ingênua para a consciência crítica. Isto significa que o estudante, mediado pelo professor e instrumentalizado pelo conhecimento, sai do lugar de alienação, isto é, da separação entre o conhecimento teórico/científico e a realidade em que ele vive, sendo capaz de enxergar essa realidade de maneira reflexiva e crítica.

Este desenvolvimento da consciência crítica no âmbito da Educação Ambiental é deveras caro ao se considerar o aspecto transformador dessa educação na trajetória dos estudantes que, de maneira coletiva, podem impactar as realidades em que estão inseridos, pois essa consciência crítica não se desenvolve apenas no aspecto teórico, mas deve se mobilizar em ações de transformação social e luta pela transformação estrutural e a superação das desigualdades e injustiças sociais, ambientais econômicas e territoriais características do modo de produção que está posto.

> No entanto, o processo de mudança de consciência ingênua para crítica não é algo linear, trivial e automático, tendo em vista que demanda uma prática educativa de conscientização que seja crítica, dialógica e democrática com o intuito de mobilizar a capacidade de agir e tomar decisões conscientes em relação ao mundo. Assim, a educação problematizadora, de cunho autenticamente reflexivo e de ação, torna-se um instrumento que possibilita a conscientização para a transição da consciência ingênua rumo à consciência crítica (Arrais; Bizerril, 2020, p. 13).

Mediar o desenvolvimento da consciência crítica do estudante deve ser, portanto, o objetivo principal do professor que trabalha na perspectiva da EA Crítica, e para isso ele deve buscar em primeiro lugar desenvolver a sua própria consciência crítica e a autonomia reflexiva frente as realidades que se apresentam no cerne da sociedade.

A partir do desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia reflexiva desse professor, este será capaz de mobilizar os objetos de conhecimento do componente curricular que leciona para conseguir fazer a abordagem pedagógica da EA dentro da perspectiva crítica. Loureiro, afirma que:

> Mais do que isso, o ato de conhecer, no pensamento crítico, não é uma descrição dos fenômenos e sua sistematização, organizando a realidade de determinada forma. Tampouco é a aplicação formal de um método que reúne técnicas de investigação que nos levam ao conhecimento. É muito mais. É o confronto entre o conhecimento prévio que carregamos em nossas visões de mundo e o real, nos movimentando em direção a um novo conhecimento que nos mobilize para certos fins. É o movimento metódico de apreensão do real pela explicitação das relações que formam uma totalidade. É um complexo relacional que se torna compreensível (Loureiro, 2019, p. 86).

Desse modo, não basta a junção de vários conhecimentos sobre a natureza, política, meio ambiente, sociedade, política, dentre outros para que se tenha uma Educação Ambiental crítica de fato na escola, é necessário, por sua vez, mobilizar esses conhecimentos de forma interdisciplinar tendo o pensamento crítico como fio condutor, de forma a se ter um projeto teoricamente robusto e pedagogicamente viável para ser trabalhado em sala de aula de acordo com a faixa etária e nível de desenvolvimento cognitivo da turma.

Para isso, cada professor, dentro de sua formação específica e do componente curricular que leciona na escola, poderá trazer contribuições para o desenvolvimento do projeto de Educação Ambiental sob a perspectiva crítica a ser desenvolvido no âmbito escolar e que deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade.

Desse modo, já que o meio ambiente é um tema transversal, como preconiza a Política Nacional de Educação Ambiental, bem como a Base Nacional Comum Curricular, esta temática deve perpassar por todos os componentes curriculares, no entanto quando não há um projeto da unidade escolar estabelecido no seu PPP e direcionado de forma interdisciplinar pela equipe pedagógica, essa temática acaba por ser negligenciada por professores de algumas áreas que não conseguem articular suas disciplinas e objetos de conhecimento com a temática ambiental, ou ainda que jugam que esse papel é apenas de algumas disciplinas, geralmente referindo-se às ciências da natureza, biologia ou geografia.

Por esse motivo, é sobremodo importante que a Educação Ambiental seja um projeto da escola e não apenas de alguns professores e disciplinas isolados. Todavia, ainda que seja trabalhado de forma interdisciplinar, cada disciplina tem, de acordo com sua epistemologia e sua base teórico-metodológica, contribuições específicas para a temática, podendo contribuir com os saberes que lhe são próprios de maneira integrada, contextualizada e crítica.

5.2 GEOGRAFIA E EDUCAÇAO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA DRE DE PRIMAVERA DO LESTE: O DESAFIO CONTEMPORÂNEO FRENTE AO ANTIECOLOGISMO

Diante do cenário atual do campo na regional da DRE - Primavera do Leste, é imprescindível que haja um olhar crítico e territorialmente referenciado das escolas do/no campo no que diz respeito à Educação Ambiental, já que as características locais-regionais que circundam essas escolas é de um modelo de agricultura altamente predatório, fundado sobre uma estrutura fundiária sobremodo concentrada.

É uma região caracterizada por profundas desigualdades sociais, onde se pode perceber o poder dos agentes do agronegócio sobre a política e a economia, bem como a hegemonia do discurso do agronegócio como indutor de prosperidade para a sociedade e de um pensamento antiecologista que considera a legislação ambiental como um entrave para o crescimento econômico.

> O “Antiecologismo” ainda não é um conceito consolidado no campo ambiental. [...]Com forte influência no mundo rural, o movimento aglutina indivíduos que se dizem prejudicados pelo preservacionismo e pela regulação ambiental pública. Objetiva eliminar as restrições ambientais para conseguir livre acesso regulado apenas pelo mercado, aos recursos naturais como madeira, minério, petróleo e gás; bem como proteger o interesse da indústria agrícola contra a regulação ambiental. Com orientação política alinhada ao ambientalismo de livre-mercado, partem do pressuposto de que o ecologismo visa essencialmente em eliminar o capitalismo, e como forma de resistência, seus protagonistas estabeleceram alianças com entidades que defendem os direitos soberanos de propriedade. Recorrem à mídia para ampliar a ressonância de seus interesses, valendo-se, por exemplo, do mito ameaçador de que a proteção ambiental suprime empregos. Atuam fortemente com a criação de movimentos de base que são financiados sobretudo por empresas do setor extrativo mineral, madeireiro e fóssil, e recorrem ao uso da violência contra lideranças ecologistas (Layrargues, 2018, p. 5-6).

A postura antiecologista das classes dominantes interessadas em ampliar as áreas plantadas, se manifesta por meio do discurso de que as Terras Indígenas (TI) são improdutivas e deveriam ser incorporadas à lógica produtiva para o bem dos próprios indígenas, que a legislação ambiental brasileira (código florestal) é muito rígida e inviabiliza o setor econômico, que o Brasil é o celeiro do mundo e que o agronegócio de Mato Grosso é indispensável para a produção de alimentos a nível mundial.

Esses argumentos são utilizados pelas classes que possuem as terras mato-grossenses e empreendem nelas o agronegócio para justificarem o modelo de agricultura predatória desenvolvido em suas propriedades com desmatamento de enormes áreas, utilização de agrotóxicos nas lavouras, drenagem dos lençóis freáticos e do corpos hídricos para a irrigação, seus crimes ambientais, como invasão de Áreas de Proteção Permanente (APP), arrendamento de Terras Indígenas para plantação de soja e outros cultivos, dentre outras ações que causam impactos socioambientais.

O discurso predominante destas classes dominantes é baseado nos benefícios econômicos que seus empreendimentos geram, como por exemplo, geração de empregos diretos e indiretos, de tal forma que é incorporado pelas classes dominadas, a ponto de reproduzirem o discurso hegemônico e o fazerem reverberar em suas próprias falas.

Este fato é tão poderoso a ponto de seis dos oito deputados federais de Mato Grosso comporem a bancada ruralista no congresso Federal, representando a população mato-grossense na defesa de projetos que visam potencializar a produção agropecuária do estado em detrimento do meio ambiente, como por exemplo o Projeto de Lei – PL 337/2022 de autoria do Deputado Federal Juarez Costa (MDB), empresário e político de Sinop, um dos mais proeminentes municípios do agronegócio mato-grossense, que visou retirar Mato Grosso da Amazônia Legal.

O intuito do PL era aumentar o percentual de área passível de cultivo, já que na Amazônia Legal o percentual de área que deve ser mantida preservada é de 80% como exige a Lei de Proteção da Vegetação Nativa 12.651/2012. “Para justificar sua propositura, o parlamentar defende que MT é o maior produtor agropecuário de todo o país, gera milhares de empregos e produz toneladas de alimentos, porém precisaria ir além” (Revista BdF, 22 de março de 2022)[7].

Não obstante, a Assembleia Legislativa de Mato Grosso aprovou, com 15 votos a favor contra cinco contrários, no dia 08 de janeiro o PLC 18/2024, que tem o mesmo intuito do PL 337/2022, de transformar áreas de bioma amazônico em Cerrado no estado de Mato Grosso. Se for sancionado pelo governador, que ainda está analisando o caso, essa Lei estadual permitirá o desmatamento de 5,5 milhões de hectares de floresta, aumentando a “área produtiva”.

O projeto de lei é do Deputado Nininho, mas já tinha sido apresentado com texto diferente em maio de 2023 pelo vice-governador Otaviano Pivetta, governador em exercício no momento. “Originalmente, o projeto propunha apenas uma mudança na base de dados usada pelo governo na classificação

[7]https://www.brasildefato.com.br/2022/03/22/bancada-ruralista-insiste-em-tirar-mato-grosso-da-amazonia-legal-denunciam-entidades

vegetal para a definição de reserva legal em propriedades rurais" (Diário de Cuiabá, 12 de janeiro de 2025).[8]

Projetos de Leis como esses são representações da face do antiecologismo, fenômeno social que vem ganhando voz e representação no tecido social, utilizando-se das mídias para encontrar apoio popular. Esse movimento tem se organizado na política brasileira e seu alvo é a desestruturação das políticas ambientais e legislações que já foram estabelecidas por meio da ação dos movimentos de defesa do meio ambiente. Segundo Layrargues:

> O Anti-ecologismo é revelador do poder devastador do interesse econômico. Como se não bastasse a degradação ambiental, está em curso também a degradação das institucionalidades ambientais e dos direitos humanos. Ao perder o estatuto institucional de proteção ambiental, o mundo da Vida nunca esteve tão ameaçado como agora. Não se trata mais de lamentar a perda de biomas, ecossistemas, florestas, matas ciliares, áreas protegidas, trata-se também de lamentar perdas irreparáveis nos marcos regulatórios da gestão ambiental pública. O resultado não será outro que a intensificação da degradação ambiental. E claro, a intensificação dos conflitos socioambientais como reação às inaceitáveis violações aos direitos humanos (Layrargues, 2018, p. 27).

O antiecologismo, por sua vez, não se manifesta apenas na busca por retirar as barreiras ideológicas e legais para a degradação dos aspectos naturais do ambiente, mas envolve também uma ofensiva aos direitos dos povos tradicionais ao seu território e ao seu modo de vida, de tal forma que ameaça a existência de qualquer modo de organização social e econômica que não seja capitalista, pois como afirma-se, o território é a base material da produção da vida e da sociedade e as relações de poder que nele se estabelecem tem como intuito a apropriação de seus recursos naturais com vistas à reprodução do capital.

> O que está em vias de se perder em função da ofensiva antiecologista que se verifica no Brasil, é tanto o caráter público e preservacionista da defesa ambiental como a afirmação dos direitos territoriais dos povos tradicionais e indígenas. As florestas e os sujeitos portadores de outros modos de vida precisam ser suprimidos, porque estão em cima do cobiçado petróleo, ferro, bauxita, cobre e tantos outros minerais 'reservados' como matérias-primas extrativas do setor primário da economia; precisam ser eliminados, porque no

[8]https://www.diariodecuiaba.com.br/ambiente/deputados-de-mato-grosso-aprovam-projeto-que-pode-reclassificar-areas-da-amazonia-como-cerrado/699409

> seu lugar, está a geração de hidroeletricidade e a construção da infraestrutura alegada como necessária ao crescimento econômico; porque na sua frente, está o “celeiro” de grãos do agronegócio empreendedor (Layrargues, 2018, p. 26-27).

Diante desse cenário, reforça a importância de uma Educação Ambiental crítica e referenciada no território, tanto nas escolas do campo quanto em qualquer outro caso, pois sem a compreensão do aspecto territorial a educação ambiental torna-se vazia de sentido e recai no discurso despolitizado e neutro que não identifica as causas e os contextos relacionais que envolvem os problemas de ordem socioambiental, como a injustiça social, a concentração de terras, as lutas de classes e as opressões que estão instaladas estruturalmente na sociedade.

Por este motivo, o olhar das ciências humanas, e sobretudo da Geografia, é imprescindível para compor o projeto de EA nas escolas, pois traz o território para a questão e amplia a visão, considerando certo problema ambiental dentro do contexto macro das relações geopolíticas, da economia global e do modo de produção e organização social a que está submetido a sociedade moderna. Conforme Layrargues:

> Pensar a ‘questão’ ambiental na perspectiva ecopolítica, considerando suas determinações socioeconômicas, referenciadas no território, no estilo de desenvolvimento e na conjuntura geopolítica global, é pensar os fundamentos do modelo societário que implicam na degradação socioambiental (Layrargues, 2018, p. 3).

Neste contexto, portanto, da tentativa antiecológica de despolitização da Educação Ambiental o papel da Geografia é de suma importância para auxiliar os estudantes na compreensão da relação entre a economia local baseada no setor primário com seus impactos ambientais específicos e a economia globalizada, baseada na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), compreendendo o papel do estado de Mato Grosso e do Brasil, bem como da América Latina nesse contexto global.

Sendo assim, o papel do professor de Geografia na Educação Ambiental vai além de apresentar e classificar os impactos ambientais causados por certo tipo de atividade econômica, mas de estabelecer a relação entre essa escala local, contextualizando-a à escala nacional e global, de modo a ampliar a visão

dos estudantes para perceber os aspectos geopolíticos, territoriais e econômicos que compõem o quadro do problema.

A Educação Ambiental Crítica referenciada no território considera as relações de poder que se desenvolvem nas lutas de classes sociais com o intuito de explorarem os recursos naturais presentes nesse território, no entanto compreende a assimetria das forças e desvela as desigualdades de acesso e controle das riquezas naturais e em consequência disso, das injustiças ambientais e sociais.

Para além disso, compreende as assimetrias regionais e globais e as forças externas no âmbito geopolítico que se impõem sobre os países periféricos para se apropriar de suas riquezas naturais e explorá-las com vistas à geração de mais-valia e à reprodução do capital. Nesse aspecto a Ecologia Política e o Pensamento Ambiental Latino Americano (Leff, 2009), contribuem para a leitura da realidade comprometida com a territorialidade. Segundo Layrargues:

> A Ecologia Política e o Pensamento Ambiental Latino-Americano despontam como marcos teóricos para essa reflexão na medida em que permitem ajustar o foco da análise sobre o fenômeno, pautados por premissas que contribuem com o olhar competente: em primeiro lugar, a Ecologia Política parte do pressuposto do reconhecimento da assimetria do poder político-econômico, especialmente em sociedades desiguais que disputam a hegemonia da condução do projeto societário, que necessariamente implica numa distribuição desigual dos custos e benefícios advindos da apropriação e exploração dos recursos naturais. Por isso não abandona a perspectiva de classes sociais em antagonismo para compreender a dinâmica socioambiental no território, e pressupõe um olhar político sobre o debate, onde se analisa as relações políticas, ideológicas e econômicas em função da sociabilidade humana em torno da apropriação material e simbólica da natureza. Com o foco analítico sobre tais relações, a reflexão ecopolítica efetua a crítica ao estilo de desenvolvimento, modo de produção, propriedade, sistema econômico, produção simbólica e construção de hegemonia da cultura, organização social e estilo de vida burguês, aparelhos repressores e ideológicos de reprodução social; sempre correlacionados à interação humana com a natureza (Layrargues, 2018, p. 3).

As contribuições do Pensamento Ambiental Latino-Americano e da Ecologia Política são fundamentais para compreender a problemática socioambiental no Mato Grosso e no Brasil e traz direcionamento para o trabalho pedagógico da Geografia dentro da Educação Ambiental no contexto

brasileiro que o relaciona com a dimensão global da problemática socioambiental, pois permite compreender o papel da América Latina como fornecedora de matéria-prima para o mercado capitalista a partir do conceito de “neoextrativismo”.

> É no marco do Pensamento Ambiental Latino-Americano e no âmbito da Ecologia Política, que desponta o conceito do “Neoextrativismo” [...] que auxilia na inequívoca compreensão de como o continente latino-americano se insere na economia globalizada, tendo em vista sua singularidade conjuntural. Ocorrem processos de natureza socioambiental que são específicos dessa região, e que só podem ser apreendidos por meio da vivência nessa realidade: trata-se de um vasto espaço territorial que concentra alta biodiversidade tropical, grandes porções florestais nativas, solos férteis, água doce, petróleo, minerais e terras baratas em abundância, democracias estáveis; e com governos progressistas e alinhados com a economia de mercado, que proveem as condições infra estruturais necessárias para fortalecer o setor primário da economia. Cenário atraente o suficiente para as condições de acumulação do capital, o que de fato, se consuma por meio de dois grandes projetos: o Programa de Aceleração do Crescimento Econômico (PAC) no Brasil, e a Iniciativa para a Integração Regional Sul-Americana (IIRSA), que envolve o continente por inteiro. Projetos, entre outros presentes no continente, cuja implantação esbarra nos limites da regulação ambiental pública e dos territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas, quilombolas e outros grupos sociais com modos de vida autônomos, que dificultariam a instalação dessa infraestrutura e dos processos extrativistas (Layrargues, 2018, p. 4-5).

A partir da compreensão do neoextrativismo na América Latina o estudante pode compreender as relações geopolíticas, econômicas, territoriais e sociais que estão por trás, por exemplo, da crescente produção de *commodities* em Mato Grosso, que requer cada vez mais área sendo desmatada e plantada e cada vez mais água para irrigar o cultivo e cada vez mais insumos para aumentar a produtividade, movimentando o mercado bilionário do agronegócio.

Dessa forma, as aulas de Geografia podem auxiliar no projeto de Educação Ambiental, explicando as relações entre a poluição do solo ou da água, do desmatamento, da perda de biodiversidade, da construção de infraestruturas, da criação e consolidação de um mercado local totalmente em função da agricultura, dentre outras transformações da paisagem, do espaço geográfico e do território, com a economia globalizada e a hegemonia do capitalismo, que, a partir da Divisão Internacional do Trabalho, submete certas

regiões do planeta a um tipo de economia que demanda cada vez mais recursos naturais e humanos para se sustentar e se reproduzir.

Neste aspecto, o cunho político e ideológico precisa ser desvelado, pois é no discurso que o capitalismo tem fortalecido sua hegemonia e, quando a escola não desenvolve um papel de Educação Ambiental crítica e referenciado no território, os seus professores e estudantes tendem a reproduzir o discurso do capital, para o qual tudo é válido em nome do desenvolvimento econômico.

A subalternização da América Latina, do Brasil e do Mato Grosso, por sua vez, como fornecedor de matéria-prima para o mercado internacional, torna-se tão bem distorcida pelo discurso hegemônico que, esses estudantes podem enxerga-lo como positivo, alegando que seu estado é o celeiro do mundo e que o agronegócio é o responsável pelo seu importante papel global e seu desenvolvimento econômico.

> Daí que desenvolvimentismo e extrativismo são duas lógicas visceralmente imbricadas no contexto latino-americano, ou seja, o extrativismo é a manifestação mais pura da ideia convencional de desenvolvimento nessa região, que corresponde fielmente ao papel geopolítico desempenhado pela América Latina na economia globalizada: provedor de insumos e matérias-primas, com uma robusta contribuição do setor primário na economia caracterizando um vínculo de subordinação periférica e dependente do capitalismo central. No caso brasileiro, por exemplo, em 2014 as commodities representaram 60% das exportações em geral, e atingiram 80% para a soja, petróleo e ferro, as principais commodities brasileiras (Layrargues, 2018, p. 8-9).

O conceito de neoextrativismo, por sua vez, traz consigo o aspecto da contradição presente no atual momento da política latino-americana, sobretudo no Brasil, em que o que se acredita, no âmbito ideológico, e o que se pratica no âmbito da política econômica, por parte dos governos de esquerda, entram em choque, pois esses governos tem atuado como indutores do extrativismo, sob uma justificativa de desenvolvimento econômico e social para seus países.

> Diferente do extrativismo convencional, o Neoextrativismo Progressista apresenta uma maior presença dos governos de esquerda, atuando como indutor do fortalecimento do setor primário. Porém, qualificando o ecologismo como um entrave ao desenvolvimento, a esquerda progressista latino-americana no poder retomou a clássica oposição entre economia e ecologia, e nesse âmbito, se verifica dois papéis desempenhados pelo Estado para garantir a melhoria do ambiente de negócios: por um lado assegura a propriedade privada, o financiamento, o livre fluxo do capital, a

> concessão de áreas para exploração, a infraestrutura e a desregulação ambiental. Por outro lado, no campo ideológico, fornece a narrativa justificadora da importância do extrativismo como condição necessária ao crescimento econômico, associado à ideia da distribuição da riqueza gerada com a extração dos recursos naturais (de fato, o Brasil destinou a bonança do boom das commodities da primeira década do século 21 exatamente para os programas sociais) (Layrargues, 2018, p. 9).

O desenvolvimento, tratado posteriormente, é um tema caro para a América Latina e para os países periféricos das relações capitalistas e a relação entre ele e a questão ambiental é estreita, pois há uma busca incessante dos países latinos por superar a pobreza e os baixos índices de Desenvolvimento Humano, e o custo disso recai sobre suas florestas, biomas, subsolo, ar, corpos hídricos, seus povos tradicionais que perdem seus territórios de vida e tudo isso com base em um único viés desenvolvimentista, o econômico.

A partir da visão de desenvolvimento econômico como prioridade dos governos que se sucedem no Brasil, o ideário popularizado no tecido social é o da busca dele a qualquer custo e isto envolveu historicamente tanto os governos ditatoriais militares, quanto os governos de direita e também de esquerda no recente período de redemocratização que, por sua vez, se curvaram ao neoliberalismo e adotaram a defesa de exploração dos recursos naturais e a flexibilização do discurso ambiental em favor do desenvolvimento econômico.

O papel da geografia escolar, diante desse cenário é, portanto, explicar, a partir de seus objetos de conhecimento, e sob um olhar crítico e emancipador, as injustiças socioambientais que sustentam o mito do desenvolvimento e o conceito de território é imprescindível para esse movimento pedagógico, pois ele possibilita a compreensão das “horizontalidades assimétricas”, isto é, das relações desiguais de poder entre os sujeitos das distintas classes sociais no acesso ao território e as riquezas que nele estão, bem como das relações geopolíticas que envolvem o projeto de poder do capital.

A partir disso, é possível aos estudantes compreenderem que esse desenvolvimento econômico não é para todos e que apesar de todas as perdas socioambientais causadas pelo caráter predatório dos setores econômicos

sobre os recursos naturais, há determinadas classes sociais que se beneficiam com a mais-valia obtida a partir dessa exploração enquanto outras classes sociais são exploradas, em seu trabalho, juntamente com a natureza.

Desse modo, todos participam dos custos ambientais, por meio da externalização desses custos, mas poucos se beneficiam dos lucros advindos dessa exploração. Assim, ainda que haja investimentos do governo federal em projetos sociais com os valores oriundos do setor primário da economia, todavia não houve justiça social no sentido mais amplo, pois as classes mais favorecidas e que enriqueceram cada vez mais com essa lógica continuam sendo as classes dominantes.

Essas injustiças sociais e ambientais são o que possibilita a reprodução do capitalismo que se apropria tanto do trabalho das classes subalternizadas quanto das riquezas naturais presentes no território, sendo responsável por criar as tensões e lutas entre tais sujeitos, de tal forma que cada vez mais adentra pelas áreas antes ocupadas pelos povos tradicionais, por camponeses, indígenas, promovendo sua desterritorialização.

> Assim, a escala de produção neoextrativista no Brasil, ancorada na violência no campo e na intensificação no uso dos recursos naturais, é pouco diversificada, centralizada e controlada por um número reduzido de famílias, levando a desigualdades e injustiças ambientais e a uma política de extermínio de povos tradicionais. As contradições desse padrão de desenvolvimento econômico são legitimadas por ideologias que banalizam a barbárie socioambiental em nome da "saúde econômica", como se não fosse possível ter outras economias, cíclicas e compatíveis com as necessidades humanas e ecológicas. Uma das consequências disso tudo é a explosão dos conflitos ambientais, visíveis na dinamização das lutas pela terra, dos movimentos sociais indígenas, quilombolas, dos trabalhadores da pesca e camponeses, e o aparecimento de novas formas de mobilização e participação cidadã centradas na defesa dos bens naturais e comuns (Loureiro, 2019, p. 83).

A partir do conceito de neoextrativismo, sob a ótica do Pensamento Ambiental Latino Americano e da Ecologia Política, portanto, é possível que a geografia escolar consiga fazer uma aproximação da Educação Ambiental e aproveitar-se do contexto do campo mato-grossense, onde os estudantes estão inseridos, para discutir as questões socioambientais com referência no território, buscando a ampliação do conhecimento concreto que os circunda, das atividades agrícolas e os problemas ambientais que estão sob o seu

campo de visão imediata, para chegar até a compreensão das questões abstratas, que envolvem economia e geopolítica em uma escala global.

Destarte, a Educação Ambiental no contexto das escolas do campo, mediada pelos objetos de conhecimento geográficos, oportuniza os estudantes compreenderem a realidade da qual fazem parte, envolvendo o aspecto da questão agrária, da economia globalizada, da Divisão Internacional do Trabalho, dos setores da economia, da geopolítica mundial, dos aspectos físico-naturais e sociais do meio ambiente, de maneira contextualizada e integrada, superando a dicotomia sociedade-natureza, muito presente em abordagens tradicionais da Geografia.

5.3 GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO E DA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA

Dentro da perspectiva de Educação do Campo, considera-se duas temáticas extremamente importantes: a questão agrária e a questão ambiental. Ao passo em que discutiu o acesso e a permanência dos camponeses, indígenas, quilombolas, dentre outros povos à terra, é também igualmente importante discutir a relação destes povos e também dos grandes proprietários de terra com o meio ambiente.

Quando se discute a posse e permanência dos diversos sujeitos no campo, lida-se, dentre outros aspectos, com as relações sociais e de poder que se materializam no território, isto é, as relações entre os seres humanos entre si, com seus diferentes projetos de sociedade e interesses divergentes que entram em conflito. Este conflito, no entanto, se dá em suma, pela posse, controle e exploração dos recursos naturais, já que a terra (não apenas o solo, mas todos os componentes naturais que dela fazem parte) é a base material para a produção da vida e a reprodução do trabalho humano.

Neste sentido, os conflitos territoriais são tanto de ordem social quanto de ordem ambiental, já que o que está em jogo são os recursos naturais que possibilitam a reprodução, seja da agricultura capitalista, seja da agricultura

familiar, da agricultura para autoconsumo, da caça e coleta dos povos indígenas, enfim, além das relações sociais, no território também se imprimem as relações entre sociedade e natureza. Neste aspecto, o ser humano é a síntese da relação sociedade-natureza e da construção dos territórios. Conforme Saquet:

> Por isso, é importante destacarmos a centralidade do homem, na efetivação dos territórios e das territorialidades, como síntese e mediação entre a sociedade e a natureza. Marx (1984) já evidenciara a síntese dialética que está no homem como *corpus* social e natural ao mesmo tempo. Há natureza interior (orgânica) e exterior (inorgânica) ao homem; ambas são fundamentais para a reprodução de nossas vidas, minuto a minuto, segundo a segundo. A natureza exterior está ligada aos homens e os homens estão na natureza. A natureza exterior fornece os meios para nossa vida natural e social (Saquet, 2008, p. 87).

Para o geógrafo brasileiro Milton Santos (1991), a relação entre o homem e a natureza se dá de maneira progressiva e dinâmica, sendo que sua ação vai transformando a natureza dando-lhe diferentes feições ao longo do tempo histórico. Segundo Santos (1991, p. 88) "[...] a relação entre o homem e seu entorno é um processo sempre renovado que tanto modifica o homem quanto a natureza".

Enquanto síntese da relação sociedade-natureza, o ser humano é responsável pela gestão do território e utilização da natureza exterior para a reprodução do seu modo de vida. Com o advento do meio-técnico-científico-informacional (Santos, 1996), o ser humano aumentou exponencialmente sua capacidade de transformar a natureza e de explorar seus recursos por meio das novas técnicas.

A Revolução Verde, possibilitou, por sua vez, produzir em escala jamais vista e em lugares antes "improdutivos", como era o caso das regiões do planalto central brasileiro, onde se dá a predominância do Cerrado, que passou a integrar a fronteira agrícola. Essa expansão da fronteira agrícola para o Cerrado foi responsável pelas grandes transformações socioeconômicas, populacionais e ambientais que se tem tanto nas cidades quanto no campo do Brasil-central. Ao referir-se às técnicas que são características ao atual momento histórico e seus desdobramentos sobre o território, Raffestin afirma que:

> Hoje, os territórios transformam-se de acordo com o ritmo das novas técnicas e isso ocorre tanto na cidade como no campo. A agricultura tornou-se uma atividade como outras, sujeita a modificações velozes, cujo efeito na paisagem é considerável. As paisagens agrárias e urbanas sofrem logo a influência do terceiro estado da natureza, aquele sintético ou cibernético que começou com a química moderna na metade do século XIX e é caracterizado, hoje, pelo desenvolvimento da biotecnologia através da manipulação genética. Com este desenvolvimento, entramos verdadeiramente no mundo da simulação. A nossa sociedade pode, bem ou mal, criar tudo o que deseja, desde pequenos objetos às paisagens-territórios (Raffestin, 2008, p. 24).

A territorialização da agricultura capitalista nas áreas do Cerrado brasileiro foi responsável por transformações abruptas da natureza causadas pela inserção desse novo modo de se produzir, afetando tanto a fauna quanto a flora, os recursos hídricos, o solo e o subsolo, criando no Cerrado uma nova paisagem, substituindo suas fitofisionomias naturais pela paisagem monótona dos monocultivos. Nesse sentido, Raffestin (2009) traz a seguinte assertiva a respeito dos problemas ambientais que surgem da má gestão dos recursos naturais presentes território:

> A cada mudança de estado, técnica e, por consequência, a cada mudança de territorialidade, a produção territorial é alterada e os problemas a serem enfrentados com relação ao ambiente são mais diversos. A história ecológica das relações homem-meio, das quais Marsh deu um exemplo no seu livro, poderia demonstrar que é a territorialidade do homem a responsável pela crise do ambiente. Cada estágio de mudanças gerou a sua crise através da produção do território. Para amenizá-la, o homem deveria aprender a gerir o uso que faz das coisas. Por isso, deve-se inverter o raciocínio. Não é a "natureza" que precisa ser gerida, mas o uso que dela se faz (Raffestin, 2009, p. 26).

Tanto o campo quanto a cidade foram e ainda têm sido impactados pelos desdobramentos não apenas da Revolução Verde, mas também das Revoluções Industriais como um todo, que possibilitaram a expansão do modo capitalista de produção. Raffestin (2009) refere-se ao estado da natureza sintética ou cibernética, fazendo alusão às evoluções no campo tecnológico da química e da biotecnologia que permitem a manipulação genética e, dentre outras coisas, a existência de sementes transgênicas que se adaptam com mais facilidades a certos ambientes e modificam certas características de determinada espécie.

Além de tais transformações genéticas, os produtos químicos no campo e na cidade são utilizados para diversos fins. No campo tem-se os agrotóxicos que, em sua maioria, são altamente nocivos à saúde humana e também ao ambiente, contaminando os solos, a água, o ar e tudo o que entra em contato com eles. Esse novo estado, chamado por Raffestin (2009) de estado cibernético da natureza, causa danos irreversíveis e cada vez mais graves do que os do passado. Sendo assim:

> Devemos ter consciência de que a transformação da atividade humana e por conseqüência, dos processos de territorialização corresponde a outro modo de compreender as coisas degradadas na natureza. Com o novo estado de natureza sintética ou cibernética, outros problemas são apresentados para as sociedades, que precisam enfrentar fenômenos mais graves daqueles do passado, como ocorre com o uso de produtos químicos, com danos irreversíveis ao ambiente e com alterações provocadas em plantas e animais através de manipulações genéticas. Consoante já afirmamos, a modernidade deste estado cibernético começara, de fato, na segunda metade do século XIX (Raffestin, 2009, p. 25).

Com todos esses impactos causados pelas manipulações sobre a natureza, tanto pelas poluições nas cidades por meio da emissão de CO^2 (dióxido de carbono/gás carbônico) pelas indústrias e pelos automóveis, seja pela crescente exploração de recursos naturais para a produção em larga escala e a geração de um volume cada vez maior de resíduos sólidos urbanos, ou no campo pelo acelerado nível de desmatamento e a perda dos ecossistemas, ou ainda pela poluição causada pelos agrotóxicos, dentre outros tipos de impactos, em vários lugares iniciaram-se discussões a respeito dos cuidados necessários com o meio ambiente.

A relação entre Geografia e Educação Ambiental é intrínseca e profundamente conectada à compreensão crítica do espaço, das dinâmicas sociais e naturais, e à construção de uma sociedade justa e ética. A Geografia fornece fundamentos teóricos e metodológicos que embasam uma Educação Ambiental comprometida com a transformação social e ambiental, oferecendo ferramentas para compreender os impactos das atividades humanas sobre o território e as consequências dessas interações na crise ambiental contemporânea. Isso inclui o mapeamento de desigualdades socioespaciais, o estudo das transformações dos ecossistemas e a análise das práticas de uso e apropriação do solo.

Quando integradas, a Geografia e a Educação Ambiental têm o potencial de promover uma consciência territorial crítica. A partir da noção de território que é um conceito-chave da ciência geográfica, aliado à Ecologia Política e ao Pensamento Ambiental Latino Americano é possível discutir nas escolas do/no campo da DRE-Primavera do Leste como as desigualdades socioespaciais afetam o acesso e controle dos recursos naturais e as condições de vulnerabilidade a desastres socioambientais.

A Geografia Crítica ou Radical, surgida no movimento de renovação da ciência geográfica após a Segunda Guerra Mundial, tem como característica seu caráter crítico que questionou o viés positivista da Geografia Clássica e o viés neopositivista da Nova Geografia ou Geografia Teorético Quantitativa, que se pautava na neutralidade ideológica e política, sendo, por sua vez uma ciência a serviço da burguesia (Gomes, 1996).

Essa corrente geográfica se pautou, sobretudo, no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, questionando a hegemonia ideológica da classe dominante sobre a ciência que, por sua vez estava a serviço do capitalismo, politizando, por sua vez, o campo científico da Geografia.

> No plano prático, a perspectiva marxista define uma nova atitude do cientista em sua relação com a sociedade, sempre crítica e pronta para denunciar as armadilhas ideológicas montadas pelo saber comprometido com o *status quo*. A prática científica deve estabelecer uma relação entre o saber e a transformação social (Gomes, 1996, p. 283).

A aproximação entre Geografia Crítica e a Educação Ambiental Crítica fornece, portanto, condições de uma interação entre a Educação Ambiental e a Geografia na escola, pois ambas têm como premissa a análise comprometida com a realidade material compreendida por meio do processo histórico na busca pela essência por trás do aparente, isto é, os distintos interesses das classes sociais no controle do território e dos recursos naturais, bem como da exploração do trabalho da classe dominada. A Geografia nesse caso, aponta para o espaço geográfico como construção social sendo produto do trabalho humano e o território como a base material onde ocorrem as relações de poder, representadas pelas disputas no controle dos recursos naturais pelas diferentes classes sociais.

Mesmo dentro da ciência geográfica, há diferentes abordagens a respeito do meio-ambiente a partir da relação sociedade-natureza, geralmente evocando o espaço geográfico como principal categoria de análise para compreender essa relação. No entanto, há recentemente pesquisadores brasileiros no campo da Geografia que se utilizam da compreensão do território como ponto de partida para compreender as questões ambientais, como Suetergaray (2015) que em suas pesquisas tem procurado apontar para como as problemáticas ambientais podem ser desencadeadas ou mesmo desencadear também questões territoriais, desenvolvendo disputas entre diferentes sujeitos. Segundo Suetergaray:

> No campo da Geografia e particularmente nas minhas leituras, os conflitos ambientais [...]são, sobretudo, conflitos políticos, por apropriação ou por exploração da natureza que se revelam em processos de territorialização. Do meu ponto de vista, agora trata-se de pensar o ambiente no contexto do território, de territórios nacionais, se eu vou trabalhar na escala da nação ou em territorialidades quando reivindico territorialidades originárias, locais, é uma escolha. Como já falei, as lutas são desiguais, uns lutam pela exploração do recurso como mercadoria, outros lutam pelo uso do recurso pela sua sobrevivência (Suetergaray, 2015, p. 138).

Dessa forma, entender a questão ambiental pelo viés do território ajuda a compreender que a natureza e as diferentes formas de organização social estão atreladas no território, sendo assim, é importante entender o aspecto da cultura nesse quadro, pois a destruição da natureza representa também a destruição das diferentes culturas que vivem naquele território. Em Mato Grosso, por exemplo, ao devastar o Cerrado, devasta-se também modos de vida como dos indígenas, camponeses, ribeirinhos e quilombolas.

> No ponto de vista da Geografia, pergunto, essas formas de expressar o ambiental tratam-se de conflitos entre diferentes processos de territorialização, ou seja, representam processo territoriais na escala da nação e processos territoriais na escala dos lugares, em conflito? No fundo sim, são conflitos que envolvem poder em relação ao uso dos recursos naturais. A forma como se dá o embate do poder, muitas vezes, é diferenciada ou quase sempre diferenciada, dependendo das estratégias, mas são embates pelo poder, então expressam o político – territórios em conflito (Suetergaray, 2015, p. 138).

Além disso, essa integração fomenta a percepção de que as questões ambientais não estão desconectadas das questões sociais e políticas. Neste

aspecto, a Geografia no contexto da Educação Ambiental, trabalhada nas escolas do/no campo, pode trazer para a discussão o viés da justiça social e ambiental que deve permear as relações entre o ser humano e a natureza, bem como dos seres humanos entre si, pois a justiça ambiental e a justiça social precisam estar atreladas, para que a abordagem pedagógica dessa Educação Ambiental não caia em um ecologismo restrito e incompleto, conforme aponta o geógrafo Porto-Gonçalves:

> Não poderia haver melhor exemplo de ecologismo restrito que teima em ignorar a complexidade de uma racionalidade ambiental (Leff), que exige em que consideremos não só as relações com a natureza, mas também a natureza contraditória das relações sociais e de poder que os homens e mulheres travam entre si por meio das suas relações com a natureza para que consigamos chegar a uma sociedade sustentável. Afinal, a injustiça pode ser sustentável por meio desse ecologismo restrito. É a insustentável leveza do ser ecológico (Porto-Gonçalves, 2012, p. 254).

Por vezes, ao desenvolverem projetos de educação ambiental, os docentes podem cair no erro de adotarem uma abordagem que, embora privilegiem a relação homem-natureza, não se leve em consideração as relações sociais, isto é, as relações de poder e de conflito que se estabelecem entre os seres humanos em diferentes condições sociais, no acesso, posse e exploração dos recursos naturais. Ao abordar as questões ambientais somente a partir da ótica restrita do “ambiente”, isto tende a legitimar e mascarar as reais causas que estão na raiz da degradação ambiental. A esse respeito, Rodrigues faz a seguinte assertiva:

> Os problemas ecológicos parecem, à primeira vista, referir-se apenas às relações homem natureza e não as relações dos homens entre si. É preciso, assim, ter cuidado para não ocultar a existência e as contradições de classes sociais para compreender a problemática ambiental em sua complexidade, pois os problemas ambientais dizem respeito às formas como o homem em sociedade apropria-se da natureza (Rodrigues, 1998, p. 8).

Na escola, portanto, é preciso que os professores de Geografia desenvolvam uma leitura crítica das questões socioambientais e trabalhem-na com os seus alunos a partir da perspectiva territorial, desvelando a eles as questões que envolvem a agricultura mato-grossense, a economia globalizada

e o neoextrativismo que envolve o Cerrado e os demais biomas de Mato Grosso e do Brasil.

A geografia crítica, pode auxiliar na formação crítica e cidadã, pois privilegiam debates que envolvem o subdesenvolvimento, as desigualdades sociais, a exploração dos recursos naturais e dos seres humanos pelo capital, dentre outros temas que lhe conferem um tom de criticidade ao *status quo.*

5.3.1 Contribuições do socioconstrutivismo para o ensino de Geografia objetivando a Educação Ambiental nas escolas do/no campo

Há alguns pilares da teoria socioconstrutivista de Vygotsky que podem ser contextualizados para o ensino de Geografia nas escolas do/no campo quando se objetiva uma Educação Ambiental pensada na formação de cidadãos críticos. Obviamente a teoria socioconstrutivista não foi estabelecida especificamente para esse contexto e essa finalidade, no entanto, baseia-se em alguns pontos dela para apontar caminhos metodológicos alinhados à discussão feita.

As principais contribuições para elencar da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural, para a Geografia no contexto da Educação Ambiental das escolas do/no campo no Cerrado mato-grossense, são: 1) a aprendizagem a partir da interação com a sociedade, a cultura e o meio; 2) o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem; 3) a mediação pedagógica do professor com vistas à formação de conceitos pelo aluno.

Segundo a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, todas as funções psicointelectuais aparecem primeiramente de forma interpsíquica, isto é, nas relações sociais e nas atividades coletivas e só posteriormente são internalizadas, como função intrapsíquica nas atividades individuais. Dessa forma, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de atuar nele, dependem das relações que o homem estabelece com o meio (Vygotsky, 2010).

Na teoria de Vygotsky (2010) o desenvolvimento e a aprendizagem são interdependentes, de modo que, um bom ensino adianta-se ao desenvolvimento. Para explicar isto, Vygotsky propõe a teoria da Zona do

Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a distância entre o nível de desenvolvimento efetivo, isto é, o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o desenvolvimento que ela pode ter mediado pela aprendizagem.

Neste sentido, destaca-se o papel da mediação, pois segundo Vygotsky (2010) aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho. Por meio da mediação, com destaque para o papel da linguagem, desenvolve-se o pensamento e os demais processos intelectuais superiores, entre os quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Segundo este autor, para o conhecimento do mundo, os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados.

Cavalcanti (2005) utiliza-se destas perspectivas encontradas em Vygotsky para apoiar os seus estudos a respeito da formação de conceitos relacionados aos conhecimentos geográficos, observando que embora os alunos já tenham conhecimentos geográficos oriundos de suas práticas sociais cotidianas, que tem um caráter espacial, é necessário o desenvolvimento de um conceito espacial pelos alunos e isto depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica.

Neste sentido, a autora apresenta uma visão socioconstrutivista do ensino, a qual entende que: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

Dentro desta perspectiva histórico-cultural, importa trabalhar conteúdos escolares que interfiram na atividade do aluno enquanto sujeito de conhecimento. Ao ensinar Geografia, é preciso ter em mente que existe uma linguagem geográfica, que carrega em si um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso. Para que o aluno aprenda

geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente (Cavalcanti, 2005).

A formação de conceitos tem uma grande importância para o ensino de Geografia, devendo fazer a relação, por meio da mediação, entre o cotidiano, isto é, o espaço vivido na prática social do aluno e a dimensão da geografia científica, pressupondo a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido (Cavalcanti, 2005).

Dentre os conceitos geográficos a serem formados, alguns mais gerais como: natureza, lugar, paisagem, região, território; além de vários outros que ajudam na compreensão da realidade espacial como: ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica (Cavalcanti, 2005).

Cavalcanti (2012) apresenta, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, propostas relacionadas à formação de cidadãos críticos e participativos que podem ser muito pertinentes para a Educação Ambiental nas escolas do/no campo, apontando quatro pilares para o desenvolvimento da criticidade a partir dos conteúdos de Geografia: a) construtivismo como atitude básica do trabalho com a geografia escolar; b) geografia do aluno como referência de conhecimento geográfico construído em sala de aula; c) a seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; d) definição dos conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação de ações, atitudes e comportamentos socioespaciais (Cavalcanti, 2012).

Tais princípios são fundamentais, quando se pensa nas contribuições da Geografia no contexto da Educação Ambiental, pois levam em consideração o desenvolvimento do estudante a partir da formação de conceitos geográficos, pensando na sua prática social por meio de atitudes socioespaciais. A formação cidadã desse estudante deve ter como finalidade a sua emancipação e o desenvolvimento de uma prática crítica, isto é, uma postura de criticidade

diante da realidade que o leve a agir de maneira cidadã e coerente na sociedade, pautando-se pelos valores éticos.

O ensino de geografia não pode considerar apenas a formação de conceitos, mas também o desenvolvimento de habilidades e capacidades de assimilação dos conhecimentos e a construção de valores éticos e morais, através de conteúdos valorativos e atitudinais (Cavalcanti, 2012).

A geografia do aluno, como assim denomina a autora, trata-se da geografia que lhe é própria, isto é, da qual este estudante faz parte, considerando sua prática social e o seu lugar (espaço vivido) para buscar interações com outras escalas mais distantes e fenômenos abstratos. Por isso, é importante que as escolas do campo, ao trabalharem com a questão ambiental, partam dos problemas locais para explicar a relação deles com a escala global.

Dessa forma, os conteúdos da Geografia selecionados com o intuito de trabalhar a questão socioambiental devem ser abordados através de uma metodologia de ensino que privilegie a problematização da realidade e instigue o estudante a buscar respostas e, a partir dessa busca, alcançar a elaboração de conceitos, como: natureza, sociedade, meio ambiente, território, ambiente, campo, degradação ambiental, segregação espacial, Divisão Internacional do Trabalho, neoextrativismo, relação sociedade-natureza, dentre outros.

Na geografia é indispensável a problematização do objeto da pesquisa. O estudo do meio, entendido como a inter-relação da natureza e da sociedade, objetiva mobilizar as percepções e sensações dos alunos no processo de conhecimento, alcançando a elaboração conceitual (Cavalcanti, 2012).

Desse modo, é necessário considerar a problemática local-regional dos estudantes do campo mato-grossense e sua inserção no mundo agrícola para tratar inicialmente dos impactos ambientais relativos às práticas agrícolas sobre o Cerrado que é o bioma onde vivem.

Posteriormente é preciso ampliar essas discussões fazendo conexão com outras realidades e escalas, por exemplo explicando o destino dos grãos e carnes e a sua relação com a internacionalização da economia e a mundialização do capital. Explicar como os impactos causados por outros tipos de atividades econômicas, como as indústrias localizadas nas áreas urbanas e o consumo de água e matérias-primas, assim como a poluição causada no

processo produtivo e no descarte dos rejeitos, a questão da obsolescência programada e a geração de resíduos sólidos, a poluição do oceano, dentre outros, que não estão dentro do campo de visão imediato desses estudantes.

Loureiro (2003) ressalta a importância de se trabalhar na Educação Ambiental a especificidade da realidade de cada grupo, afirmando que:

> Em Educação Ambiental, além do conhecimento do cenário global, suas causas e implicações que definem o contexto em que se move a atuação pedagógica, é importante trabalhar os problemas específicos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade básica a gestão ambiental participativa com vistas à transformação da realidade de vida e o estabelecimento de um processo emancipatório. Os grupos possuem peculiaridades ligadas à situação particular de seus ambientes, ao modo como interagem neste, à percepção qualitativa dos problemas e no estabelecimento da sua especificidade na dialética com as determinações históricas e cenários mais amplos. É a partir da ação territorializada dos diferentes atores sociais, com seus distintos interesses, compreensões e necessidades, que se instauram os conflitos pela apropriação e usos do patrimônio natural, e se realizam os processos voltados para a gestão democrática do ambiente. A territorialidade, enquanto síntese integradora entre o natural e o humano, localizada histórica e espacialmente, é fundamental para a ação educativa, pois permite a compreensão e a transformação de relações sociais que são exercidas a partir de um determinado modo de produção e reprodução sociais estabelecido em um espaço definido (Loureiro, 2003, p. 50).

Desse modo, a Geografia com o objetivo de contribuir com a Educação Ambiental, deve ser trabalhada a partir das especificidades e territorialidades de cada grupo, compreendendo que os diferentes sujeitos sociais têm distintos interesses ao se apropriarem do patrimônio natural. Isto é, embora a economia globalizada engendrada pelo capital seja hegemônica e cause diversos tipos de impactos ambientais em todos os lugares e isto esteja totalmente conectado, por meio da multiescalaridade do território, há em cada localidade realidades que precisam ser analisadas de maneira específica, porém contextualizada.

> Pensando em termos pedagógicos, quando partimos de sujeitos e situações concretas, a dimensão conflitiva é tratada, tornando-se possível compreender que os problemas e os temas ambientais não são neutros ou passíveis de resolução apenas pela intervenção técnica ou pelo desejo moral individual. A historicidade passa a ser constitutiva da atividade pedagógica, não cabendo mais como suficiente a constatação do problema ou o voluntarismo para resolvê-lo, sendo vital a problematização que leve ao conhecimento da sua dinâmica causal e dos agentes sociais envolvidos (Loureiro, 2019, p. 83-84).

Partir dos problemas socioambientais locais-regionais que circundam os estudantes é, portanto, pedagogicamente uma forma de iniciar pelo concreto, isto é, aquilo que é visível, para que seja então possível provocar a ampliação desse contexto para uma escala global e desvelar as relações entre os problemas socioambientais locais com a economia global, alcançando o nível de compreensão dos fenômenos abstratos.

A partir dessa compreensão, tendo em vista que o conhecimento é uma construção social do ser humano, o ato de ensinar e aprender passa pela interação entre esses seres humanos entre si, considerando sua cultura, os signos da linguagem, os símbolos (semiótica) e tudo o que o circunda. A aprendizagem, portanto, não é uma transposição de conhecimentos de fora para dentro, mas se dá pela relação/interação entre o indivíduo e meio, socialmente mediado (Vygotsky, 2010).

Este aspecto quando olhado a partir da Geografia e da realidade que circunda as escolas do/no campo em Mato Grosso, ajudam a compreender que todo o contexto no qual o aluno está envolvido está exercendo sobre ele um papel pedagógico, pois a aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, mas em todos os lugares.

Dessa forma, ainda que o estudante não tenha conceitos e objetos de conhecimento cientificamente estabelecidos em sua vivência cotidiana, todavia, ele traz consigo os conhecimentos da vivência, que podem e devem ser um ponto de partida para o conhecimento formal escolar, podendo ser refutado, remodelado ou confirmado a partir de sua interação com o conhecimento científico que a escola o apresenta.

> Em relação ao ensino de geografia, tenho insistido na ideia de que encaminhar o ensino sob essa orientação requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (Cavalcanti, 2005, p. 200-201).

O conhecimento que o estudante adquire da sua interação social, pode ser, por vezes, superficial e acrítico, necessitando da mediação do professor

para que ele possa compreender de forma crítica e aprofundada os fenômenos que o cercam. Por isto, o papel da Geografia e da Educação Ambiental sob uma perspectiva crítica e territorialmente referenciada é importante, pois ajuda o estudante a aprofundar sua percepção da realidade e, o instrumentaliza para agir frente a ela, transicionando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

> É preciso, então, que o professor aguce bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve (Cavalcanti, 2005, p. 201).

A Ecologia Política, por sua vez, prima pela reapropriação da natureza a partir da apropriação dos conceitos, isto é, do confronto com a ideologia hegemônica visando sua desconstrução, por isso a importância da Educação Ambiental numa perspectiva contra hegemônica e socioterritorial no contexto das escolas do/no campo de Mato Grosso, pois é a partir dela que se desconstrói conceitos alientantes internalizados pelos estudantes para construir conceitos críticos e emancipadores. Segundo Leff:

> Political ecology is the politics of the social reappropriation of nature. Yet, as in all politics, its practice is not just mediated by discursive strategies, but is basically a struggle for the production and appropriation of concepts that orient social actions. This holds, not only because critical environmentalism confronts the ideologies that support an unsustainable modernity (Leis, 2001), but because the efficacy of any strategy for social reconstruction leading towards a sustainable future implies the deconstruction of theories and ideologies that have institutionalized the social rationality that generated the present environmental crisis (Leff, 2015, p. 41).

Portanto, a Geografia nesse contexto tem uma grande importância, pois trabalha com conceitos que ajudam o estudante a compreender e desmistificar essa realidade, como por exemplo o conceito de território, globalização, natureza, espaço geográfico, relação sociedade-natureza, escala, dentre outros que podem ser trabalhados numa perspectiva crítica e teoricamente

referenciados com a intencionalidade pedagógica de desenvolver a consciência crítica do estudante.

Embora a maioria dos estudantes das escolas do/no campo não sejam os filhos dos latifundiários, mas, sim, os filhos dos empregados das fazendas e filhos de camponeses, assentados, etc. é comum perceber em suas falas a identificação com o agronegócio e a inexistência da percepção das proporções dos impactos causados por ele no ambiente, bem como a compreensão equivocada de que todos, independentemente do modelo de produção agrícola, estão causando impactos negativos na natureza na mesma proporção.

Além disso, os latifundiários capitalistas que empreendem o agronegócio, ao se apropriarem do território, criam redes de dominação, inclusive ideológicas e, graças a isso, avançam sem maiores impedimentos (Rossetto, 2022).

Muitos estudantes, se sentem parte do agronegócio, pois suas famílias moram em uma grande propriedade, em uma casa cedida pelo proprietário, por que já aprenderam com seus pais a manipular as grandes e tecnológicas máquinas, por que tem as terras de sua família “arrendada para a soja”, ou por que tem quaisquer ligações com o “agro”, acabam por desenvolver uma cultura sugerida/imposta pela classe dominante, reproduzindo o seu discurso político-ideológico, mas não se compreendem como classe social explorada/expropriada e, por isso, desenvolvem conceitos socioambientais que precisam ser reformulados.

Dentre os conceitos que precisam ser ressignificados e apropriados pelos alunos das escolas do/no campo para compreenderem as relações entre a questão ambiental e a questão agrária que os rodeia sendo o principal o conceito de território. Nesse sentido o professor Geografia pode unir o pensamento geográfico em sua perspectiva crítica e a Ecologia Política para fazer a relação entre a questão agrária e a questão ambiental no Mato Grosso e no Brasil a partir da noção de território. Segundo Leff:

> The strategies for the construction of sustainable societies are configured by theoretical struggles and the politicization of concepts. Concepts such as nature, bio-diversity, territory, autonomy, identity,

> self-management, development and sustainability are redefining their meaning in the conflictive field of political ecology, where different strategies for the appropriation of nature are confronted. Thus, the concept of territory in the field of political ecology differentiates from anthropological concepts related to the cultural construction of space. Territoriality or territorialization are processes arising from the encounter of conflictive rationalities in the social construction of space; likewise, the discourse and the geopolitics of sustainable development is confronted by the concept of sustainability drawn from environmental rationality (Leff, 2015, p. 41).

A relação entre Geografia, território e Educação Ambiental é, portanto, essencial para formar cidadãos críticos e engajados na construção de um futuro mais justo e sustentável na cidade e no campo. Ao integrar os conceitos geográficos, sobretudo o de território, com práticas educativas críticas, é possível ampliar a compreensão das relações entre sociedade e natureza no território, promover a justiça ambiental e social, fortalecendo as lutas por direitos nos mais diversos contextos.

Com base nessa compreensão, considera-se que a interlocução entre Geografia, Ecologia Política e o Pensamento Ambiental Latino Americano, a partir de uma abordagem construtivista, na busca de instrumentalizar os estudantes para formularem e internalizarem dos conceitos, aplicando-os posteriormente em sua prática social, tem como potencialidade auxiliar o processo de formação crítico-cidadã e a emancipação dos estudantes das escolas do/no campo da DRE/Primavera do Leste por meio do desenvolvimento de quatro pilares teórico-didáticos, que considera ser a síntese discussões, como mostra a figura 30.

Figura 26 – Pilares teórico-didáticos para a Educação Ambiental sob uma perspectiva socioterritorial



Fonte: Próprio Autor (2025).

1. Integração de diferentes escalas espaciais: A Geografia permite analisar os problemas ambientais articulando escalas local e global, facilitando a compreensão de como dinâmicas globais, como mudanças climáticas, afetam os territórios locais das escolas do campo, bem como discutir a relação entre os problemas ambientais locais, referentes às práticas agrícolas que os circundam, com a inserção de Mato Grosso, do Brasil e da América Latina na economia globalizada.

A multiescalaridade do território é, portanto, um princípio que auxilia na compreensão de como os lugares estão interligados por meio da globalização, inclusive da natureza (Porto-Gonçalves, 2012) de forma que, num mundo capitalista todos os lugares estão submetidos aos desígnios do capital, de tal forma que o espaço vivido/lugar onde vivem esses estudantes estão conectados à uma rede por meio da produção, distribuição, troca e consumo de bens e produtos, devido à economia capitalista hegemônica.

Dessa forma, o consumo de carne na China, por exemplo, pode estar diretamente relacionado ao desmatamento do Cerrado mato-grossense, ou a desregulação do ciclo de chuvas do Cerrado que impacta os cultivos de soja, ou mesmo as grandes queimadas do período de estiagem, dentre outros, têm relações com o aquecimento global, que não é um fenômeno apenas local.

Sendo assim, a Geografia na escola do/no campo, com vistas à Educação Ambiental, deve ser trabalhada nessa perspectiva de integração

entre diferentes escalas espaciais, pois auxiliará o aluno a ter uma visão ampla de mundo, partindo do local, ampliando para o global e retornando para o local, para pensar em sua realidade sob um outro ponto-de-vista, agora com uma instrumentalização que o permite o olhar crítico.

2. Abordagem interdisciplinar: Ao integrar à Geografia conhecimentos da sociologia, economia, biologia, história e outras disciplinas, pode-se fortalecer as análises ambientais em um contexto crítico, considerando não apenas os aspectos físicos, mas também culturais e políticos.

A Educação Ambiental, não deve ser isolada em uma única disciplina, pois ela perpassa os vários campos do conhecimento, de modo que cada uma das disciplinas na escola, de acordo com seu arcabouço teórico-metodológico, pode e deve se envolver na atitude de formar cidadãos críticos e éticos comprometidos com a questão socioambiental.

Cada disciplina, portanto, tem suas categorias, conceitos, métodos, seu corpo teórico e epistemológico e, a Geografia, por sua vez, tem vários pontos de incursão na Educação Ambiental, como já mostrados e, sob uma perspectiva territorial e crítica, pode fazer intersecção com várias outras disciplinas escolares, a partir do meio ambiente como tema gerador.

Interdisciplinaridade não nega a particularidade de cada ciência e seus objetos de conhecimento, pois ela em si não é categoria de conhecimento, mas de ação, que conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar. A interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (Fazenda, 2015).

3. Construção da consciência territorial: Trabalhar a Educação Ambiental a partir da categoria de análise geográfica “território” possibilita o entendimento das contradições nas relações sociais e nas relações sociedade-natureza, como os conflitos socioterritoriais e entre conservação ambiental e desenvolvimento agrícola. Essa abordagem é crucial para os estudantes do campo que vivenciam essas dinâmicas.

A perspectiva territorial que deve ser acrescida à Educação Ambiental Crítica é fundamental para desvelar as contradições e lutas de classes sociais, oriundas da apropriação dos recursos da natureza pelo capital e a sua materialidade na configuração da estrutura fundiária de Mato Grosso, cuja maior característica é a concentração de terras, de forma que sujeitos de

diferentes classes sociais disputam pelo território e pelos recursos naturais, uns pelo viés da reprodução de seu modo de vida e outros pelo viés da reprodução do capital.

É nesse sentido que, no contexto mato-grossense, brasileiro e latino-americano, a questão ambiental e a questão agrária estão intrinsecamente relacionadas, numa íntima relação de causa e efeito, em que os povos tradicionais, camponeses e outros sujeitos são desterritorializados para que haja a territorialização dos sujeitos que empreendem a agricultura capitalista no campo.

Neste aspecto, os professores de Geografia podem dar uma grande contribuição na Educação Ambiental, ao auxiliar os estudantes a compreenderem os aspectos territoriais que se imbricam aos naturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais, que compõem a realidade atual do campo mato-grossense.

Destarte, a contribuição principal da Geografia no campo da Educação Ambiental Crítica no viés da Ecologia Política no contexto das escolas do/no campo de Primavera do Leste é a instrumentalização teórica do estudante para que ele consiga formular e internalizar o conceito de território, relacionando-o à questão ambiental, de forma que seja possível aplicá-lo em sua prática social cotidiana.

4. Ações pedagógicas contextualizadas: Ao partir da vivência concreta dos estudantes e de suas relações sociais, culturais e com o meio, é possível mobilizar metodologias participativas, como o mapeamento colaborativo, que promove o reconhecimento do espaço e dos recursos naturais enquanto elementos culturais e de identidade.

A metodologia oriunda da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2005) baseada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e no Materialismo Histórico-Dialético de Marx, pode ser uma base profícua para Geografia no contexto da Educação Ambiental, por trabalhar a partir da relação prática-teoria-prática, isto é, parte do contexto empírico do aluno, de seu espaço vivido, da cultura em que ele está imerso, colocando-a perante o conhecimento científico, por meio dos conteúdos das disciplinas escolares e, retorna para a prática novamente, agora imbuída da reflexão crítica.

A contextualização do mundo do aluno com o mundo da ciência é indispensável para articular os conhecimentos e práticas desses estudantes e tanto levar sua prática social para a reflexão teórica, quanto trazer a aplicação da teoria para a sua prática social, dando significado à aprendizagem.

Ações pedagógicas contextualizadas, dizem respeito ao caráter específico de cada comunidade e como a Geografia pode permear essa especificidade e a partir dela possibilitar que o aluno compreenda sua própria realidade de maneira crítica e reflexiva.

A falta de percepção crítica de sua própria realidade, por parte dos estudantes e, por muitas vezes, ignorado pela escola, garante que as classes dominadas continuem se sentindo participantes da parcela da culpa pelo ônus ambiental, de modo a encarar como “inevitável” ou mesmo “natural” a relação predatória que se dá não apenas entre o ser humano e a natureza, mas também as relações exploratórias que se dão entre os próprios seres humanos.

A Geografia, articulada com a Educação Ambiental Crítica, oferece, portanto, ferramentas epistemológicas e metodológicas indispensáveis para um ensino crítico nas escolas do campo. A ênfase no território, nos conflitos socioambientais e nos impactos do agronegócio no Cerrado permite que os estudantes compreendam sua realidade e participem ativamente na construção de sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis. A interdisciplinaridade, nesse cenário, potencializa a formação integral dos sujeitos, ao passo que fortalece sua identidade territorial, consciência de classe e consciência ambiental.

Neste sentido, é importante que essas escolas do/no campo desenvolvam um projeto conciso de educação ambiental, de maneira interdisciplinar de modo que as questões sejam tratadas de maneira integrada entre as distintas esferas, como natureza, sociedade, economia, política, cultura e território.

Portanto, a escola do/no campo precisa assumir o papel de desmistificar aos seus estudantes a desigualdade do acesso, controle e exploração dos recursos naturais que são característicos entre o agronegócio e a agricultura camponesa, de forma que seja claro que a agricultura patronal detém a maior parte do solo, dos recursos hídricos, dos insumos agrícolas e também do

acesso aos financiamentos oriundos de recursos públicos em detrimento da agricultura camponesa.

Destarte, é importante que a escola do/no campo trabalhe a questão ambiental de maneira crítica e de forma territorialmente referenciada com seus estudantes que, por vezes, podem se sentir parte do modelo de agricultura capitalista, mesmo que estejam às margens dele. Esses estudantes, por terem seus pais trabalhando em grandes propriedades rurais ou por conviverem com o discurso do agronegócio até mesmo na escola, não se compreendem enquanto classe social distinta de privada do acesso à terra e aos recursos naturais em proporções justas.

Essa perspectiva territorial, embora tenha sido historicamente construído na base do movimento da Educação do Campo dentro dos movimentos sociais, como já abordado anteriormente, não é compartilhado, por vezes, em escolas que se localizam no campo e que tem como clientela os filhos de assentados, indígenas, camponeses e trabalhadores rurais, mas não construiu um projeto político de educação contextualizado à classe social à qual pertence seu público, ficando alheia a essas discussões, como no caso das próprias escolas pesquisadas.

Por fim, a Geografia contribui para a Educação Ambiental Crítica ao fomentar uma consciência territorial que reconheça e valorize a relação entre as populações do campo e seus espaços, capacitando os estudantes a se tornarem sujeitos críticos e transformadores. Essa abordagem colabora para que as escolas do campo se tornem espaços de resistência e fortalecimento das práticas sustentáveis e emancipatórias, coerentes com as particularidades de seus territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentado e discutido muitos aspectos relevantes à Educação do Campo enquanto movimento pedagógico que surgiu no Brasil na década de 1990 no contexto dos movimentos socioterritoriais, sobretudo do MST, que reforçaram a necessidade e a importância da educação no contexto da luta pela terra, materializada na presença das escolas nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, com uma pedagogia própria que se constituiu por meio dos sujeitos envolvidos no processo.

No entanto, as escolas pesquisadas, embora possam desfrutar das conquistas adquiridas pelos movimentos socioterritoriais no âmbito educacional, não são fruto do mesmo contexto histórico, tendo sido constituídas enquanto escolas no campo mato-grossense, mas não no contexto da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Embora tenham no currículo as Ciências e Saberes do Campo, como em todas as escolas do campo em Mato Grosso, todavia não podem ser elencadas dentro do movimento chamado Educação do Campo, apresentado na seção três.

O contexto em que estão inseridas as escolas no campo em Mato Grosso, mais precisamente nos municípios abrangidos pela Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste, é caracterizado pela forte presença do agronegócio com uma estrutura fundiária altamente concentrada e o avanço das áreas plantadas sobre o bioma Cerrado que, por sua vez, perde sua biodiversidade, sua água, seu solo.

Apresentou-se a estrutura fundiária desta região, cuja característica predominante é a concentração da terra, demonstrando que o processo histórico responsável por essa concentração foi também responsável por um lado pela repulsão dos indígenas, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros, e por outro lado pela atração de outros sujeitos, que conseguiram desenvolver uma agricultura mecanizada nos moldes empresarias nesse Estado. Além disso houve também muitas atuações de grileiros em um processo altamente fraudulento que colocou a terra nas mãos de poucos donos.

Deste modo, mostrou (na subseção 1.4) que na regional há 4.201 estabelecimentos rurais com área de até 1.000 hectares, que equivalem a 84,78% do número total, e ocupam uma área de 519.090 hectares, o que equivale a apenas 14,93% do total da área. Por outro lado, apenas 755 estabelecimentos, equivalente a 15,22% do total, ocupam 2.954.724 hectares, o que equivale a 85,07% das terras da área total.

Essa característica concentrada da terra na região pesquisada, viabilizou ainda mais a expansão da agricultura capitalista, fomentando o desmatamento de grandes áreas de Cerrado e a incorporação dessas áreas na fronteira agrícola, de sorte que entre os anos de 1985 e 2021 a área plantada de soja aumentou mais de 2.000%, passando de 540,07 para 11.319,60 km² no respectivo período.

Enquanto isso, a cobertura vegetal original dos biomas Cerrado e Amazônia na região passaram de 48.377,56 km² para 34.881,62 km², perdendo uma área de 13.495,94 km² no mesmo período. Esses números demonstram a grandeza e a seriedade do problema do qual estão diante; que associa a alta concentração de terra (e renda) à destruição dos biomas da região.

Mediante desses dois problemas questiona-se qual é o papel da Educação do Campo dentro desse contexto, sobretudo da geografia escolar e, a partir dos dados obtidos nas pesquisas de campo nas três escolas envolvidas, constata que há um trabalho incipiente por parte de alguns professores nessas escolas sendo realizado a respeito do tema meio ambiente no que diz respeito à identificação do bioma Cerrado e suas características fitofisionômicas, bem como da importância de sua conservação, no entanto de maneira isolada, não havendo interdisciplinaridade ou transversalidade, numa perspectiva restrita e conservadora.

Portanto, ainda é necessário avançar as discussões a respeito da impossibilidade de sua conservação diante da manutenção do atual nível de exploração da natureza promovido pelo modelo de agricultura desenvolvido pelo agronegócio. É importante que as escolas avancem nessa discussão, e para isto é de suma importância uma formação continuada que dê conta das lacunas atuais, pois sem isso os docentes não conseguem desenvolver um trabalho mais próximo do ideal.

Como parte do avanço teórico formativo necessário a esses docentes, no que diz respeito a uma Educação Ambiental crítica e referenciada no território, apresentou-se ao longo de todas as seções deste trabalho a importância da abordagem conjunta de dois aspectos que são intrínsecos e não podem ser discutidos isoladamente pois um está relacionado diretamente ao outro, a saber: a questão territorial e a questão ambiental.

Para se discutir a questão ambiental no Cerrado, cuja principal problemática está associada a perda de sua cobertura original em detrimento do avanço de enormes áreas plantadas por monoculturas, principalmente a soja, é imprescindível discutir que esse fenômeno se dá, sobretudo nas grandes propriedades ou nas pequenas propriedades que são incorporadas às grandes por meio do arrendamento e que o sistema que engendra isso é o agronegócio.

Dessa forma, a abordagem feita desse fenômeno é territorial da questão ambiental, que por sua vez, é caracterizada pela visão integrada dessas duas questões são indissociáveis. Além disso, são também indispensáveis à Educação do Campo, pois as escolas do/no localizadas nesta região específica estão completamente imergidas nesse contexto, de forma que não há como se fazer Educação do Campo de fato sem partir dessas discussões, sob pena de se fazer uma educação alienada à própria realidade.

Quando os estudantes do campo apresentam desconhecer as diferenças entre agricultura familiar e agricultura patronal, ou não compreendem a injustiça social histórica na distribuição das terras no Brasil, mesmo sendo filhos de camponeses ou de trabalhadores rurais sem-terra, isso indica que a Geografia escolar e as demais disciplinas não estão cumprindo o seu papel de formação crítica para a cidadania dentro do contexto das escolas do/no campo.

A partir disso, ainda há muito a avançar para que a Educação Ambiental no contexto das escolas estudadas seja a apresentada como proposta, isto é, que esteja em consonância com o contexto socioeconômico dos estudantes e da comunidade escolar em questão, de modo a auxiliá-los a compreenderem esse contexto e terem condições de transformá-lo.

No entanto, diante dos dados levantados em campo e apresentados na seção 4, esses avanços dependem de uma série de questões que precisam ser

analisadas pela escola e pelos gestores públicos da educação a fim de buscarem caminhos para superá-las.

Dentre essas questões tem-se a formação inicial e continuada dos docentes, haja vista que, como mostrou-se na seção 4, a maioria desses professores não tem formação inicial adequada para ministrarem os componentes curriculares nos quais atribuem aulas, de modo que os estudantes são prejudicados.

Isso implica em aulas de geografia ou dos componentes de outras disciplinas sendo ministradas por profissionais que não tem o conhecimento específico e nem detêm didática própria da epistemologia dessas ciências, o que é um fator limitante para a qualidade da aula e para a efetivação da aprendizagem pelos estudantes.

Este fator está associado à falta de atratividade do campo para os professores formados e à falta de formação de professores oriundos do campo. Desde o ano de 2023, no Estado de Mato Grosso iniciou-se, por meio da Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola – COCQ/SUDI/SAGE/SEDUC-MT, um projeto de fomento para que os professores atribuam aulas nas escolas do/no campo e indígenas, pagando eles uma bolsa interiorização. É uma iniciativa louvável, mas precisa ainda ser ampliada, visto que não atende a toda a demanda de mão de obra nas escolas do/no campo, principalmente nas de mais difícil acesso.

Outro desafio muito limitador para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do/no campo e que afeta as questões discutidas são as formações dos docentes que atuam nas turmas multisseriadas. Ainda há nas escolas pesquisadas turmas que são atendidas dessa forma, dada a quantidade de estudantes ser reduzida, tendo em duas delas todo o ensino médio sendo atendido neste formato de organização curricular.

Se há desafios em ensinar turmas em que todos os estudantes estão no mesmo ano, esses desafios são potencializados nas turmas multisseriadas em que o mesmo professor, que já não tem a formação específica na disciplina, tem que trabalhar três ou mais tipos dos conteúdos na mesma carga horária que trabalharia apenas um conteúdo numa turma única.

Há ainda outros desafios que precisam ser superados, como a reorganização dos calendários escolares para atender às sazonalidades

climáticas da região e outros que, embora não sejam diretamente da organização pedagógica como as discutidas, afetam também o processo de ensino e aprendizagem nessas escolas como a falta de transporte adequado, a necessidade de maior investimento em infraestrutura e em materiais pedagógicos, dentre outros.

Nesse sentido, há a necessidade de o Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC pensar em propostas de flexibilização do calendário nos moldes da Pedagogia da Alternância, sem exigir o cumprimento do mesmo calendário letivo com datas de início e término do ano letivo e dos bimestres como nas escolas urbanas, respeitando as especificidades das escolas localizadas no campo.

A pesquisa foi com três escolas do/no campo em contextos socioeconômicos parecidos, no entanto com especificidades locais que as distingue umas das outras, de modo que cada uma delas nos apresentou, por meio de seus professores e estudantes, sua realidade. Compreende-se que a educação no campo não é homogênea, pois parte de cada realidade específica e o próprio campo é heterogêneo.

A EE Lúcio Catarino Valverde tem como característica mais distinta estar localizada dentro de um assentamento da Reforma Agrária, o P.A. Colorado, e apresenta uma situação socioeconômica desafiadora, visto que as famílias foram assentadas em uma área cujo solo não tem propriedades edafológicas adequadas para o desenvolvimento da agricultura, necessitando de muito investimento por parte dos assentados que, por sua vez, não disponibilizam dos recursos necessários, uma vez que o processo para conseguir acesso ao PRONAF demanda um período que algumas famílias não conseguem esperar.

Isso acarreta em muita desistência de permanecer na terra e no abandono e venda de lotes. A comunidade não tem conseguido se organizar de maneira coletiva na perspectiva do cooperativismo, de modo que isso dificulta o seu fortalecimento. A situação socioeconômica em que vivem os estudantes e suas famílias é desafiadora e precária, como mostrou o resultado do questionário socioeconômico por eles respondido.

O conhecimento desses estudantes a respeito dos temas analisados, principalmente a questão agrária, demonstra que a escola não tem um trabalho consistente de discussão da própria realidade dessas famílias, de modo que

eles necessitam ser fortalecidos com conhecimento acerca das forças antagônicas que disputam pela posse da terra e dos recursos naturais que estão no território.

As aulas dos docentes dos componentes curriculares de Geografia e ciências e saberes do campo, precisam ser organizadas de modo a levar em consideração essa realidade dos estudantes, não se limitando ao material didático que é generalizado, mas partindo da realidade desta comunidade do campo e retornando para ela num movimento dialético que considere as escalas do local para o global, bem como estabeleça uma relação entre prática-teoria-prática.

Diante dos dados levantados não se pode afirmar que a escola trabalhe atualmente dentro da perspectiva da Educação do Campo, embora seja uma escola no campo e dentro de um assentamento da reforma agrária. Por esse motivo, é imprescindível que haja uma correção de rotas pedagógicas e que a escola proponha momentos de debates entre os docentes e a comunidade, com caráter formativo e se construa um projeto pensado em situar política e pedagogicamente esta unidade escolar dentro de uma lógica que fortaleça a comunidade que a compõe, caracterizada por camponeses e proletários rurais.

A EE Argemiro Rodrigues Pimentel, cuja realidade socioeconômica também é desafiadora, haja vista localizar-se em um distrito que cada vez mais tem sofrido com um decréscimo demográfico, que reverbera na diminuição do quantitativo de estudantes nas turmas, de modo que algumas delas têm sido organizadas de maneira multisseriada.

Caracterizada por ser rodeado por pequenas propriedades nos moldes do campesinato, o distrito vem sofrendo com o avanço da agricultura capitalista que compra ou arrenda as pequenas propriedades para a plantação de monoculturas, principalmente da soja, o que acarreta em concentração de terra e renda além dos problemas de ordem ambiental.

A escola, para além de sua função pedagógica, tem tido importância econômica para a comunidade, pois gera empregos que são responsáveis por manter várias famílias na comunidade. Diante disso, reforça-se a importância de um trabalho consistente e intencional de caráter crítico-reflexivo sendo realizado pela equipe pedagógica da escola, no sentido de entender, enquanto

comunidade, o processo que estão enfrentando e procurarem formas de superá-lo.

A respeito do Cerrado, suas características e conservação, os estudantes demonstraram um conhecimento amplamente satisfatório, compreendendo a necessidade de conservá-lo para o equilíbrio ambiental. No entanto, no que diz respeito a questão agrária eles ainda carecem de aprofundamento no processo formativo, tendo em vista que, embora a maioria deles concorde que a distribuição de terras no Brasil foi realizada de forma injusta, uma quantidade considerável deles não apoia os movimentos socioterritoriais e a ocupação das terras improdutivas pelos trabalhadores sem-terra como uma forma de corrigir essa injustiça.

Isso revela que a escola provavelmente desenvolva ações pedagógicas contundentes em relação ao meio ambiente e ao Cerrado, mas não o fazem em relação a questão agrária, o que reforça a necessidade de romper esse estigma que se tem em relação aos movimentos socioterritoriais, propagado pela ideologia dominante.

Destarte, é preciso avançar ainda mais um importante passo para efetivar que ocorra de fato uma Educação do Campo nesta unidade, que considere a importância do campesinato para a conservação do meio ambiente, rompendo com a lógica ecológica restrita que não leva em consideração o aspecto territorial que está imbricado nela.

A EE Campo Vila União, cuja realidade é bem diversa das demais, está inserida em um dos municípios mais proeminentes do agronegócio em Mato Grosso e ao contrário das demais, passa por um aumento do número de estudantes ano após ano, embora sofra muito com a rotatividade, haja visto que os empregos gerados nas fazendas de seu entorno sejam sazonais, não fixando essa população em um lugar.

Dentre as três escolas pesquisadas, esta é a que apresenta uma comunidade com condições socioeconômicas mais favoráveis, com maior média salarial e melhores condições materiais de vida, já que os pais de alguns dos estudantes ocupam cargos com melhor remuneração nas fazendas. No entanto, a escola também sofre com a questão de espaço, pois a maioria das salas são repartidas em dois espaços por divisórias e possui turmas multisseriadas.

Embora esteja circundada por grandes fazendas do agronegócio, a comunidade escolar não é formada pelos fazendeiros, pois os donos dessas propriedades nem mesmo residem nas fazendas, sendo que muitos deles moram até mesmo em outros países, seus filhos, portanto não estudam em uma escola pública do campo. Os estudantes dessa escola são os filhos de trabalhadores dessas fazendas e de moradores da Vila União. Desse modo, a comunidade escolar é formada por trabalhadores rurais sem-terra, sendo que até mesmo 16,7% deles afirmam já ter se envolvido em movimentos socioterritoriais em algum momento da vida.

A respeito das questões centrais desta pesquisa, os estudantes demonstraram respostas satisfatórias, apresentando ter conhecimento sobre o bioma Cerrado, sua localização e características, bem como sobre a importância de sua conservação, embora em geral creiam que é possível desenvolver a agricultura nos moldes atuais de forma mais sustentável desde que sejam feitos estudos prévios.

Em relação à questão agrária, 100% dos estudantes afirmam que consideram a divisão de terras no Brasil injusta e a maioria considera as ocupações dos movimentos socioterritoriais necessárias. Além disso, 100% deles responderam corretamente a respeito das características da agricultura familiar, mostrando que eles têm acesso a informações e/ou discussões que lhes permitam apresentar essas opiniões de maneira satisfatória.

Sendo assim, é interessante, para não dizer surpreendente, notar que foi possível encontrar um maior grau de conhecimento sobre a agricultura familiar e os movimentos socioterritoriais, bem como sobre a injustiça na distribuição de terras no Brasil e a necessidade de uma reforma agrária, em uma escola completamente rodeada pelo agronegócio do que nas outras duas que estão em um contexto com maior presença do campesinato.

No entanto, é preciso ressaltar, que mesmo assim, há a necessidade de aprofundamento no estudo dessas questões dentro desta escola em questão, haja vista a importância de se discutir a impossibilidade de se promover a sustentabilidade ambiental diante do atual modelo de produção representado no campo pelo agronegócio, apontando para outros caminhos.

Destarte, diante de todas essas discussões e dos resultados encontrados pela pesquisa, considera que as escolas do/no campo da Diretoria

Regional de Educação de Primavera do Leste ainda precisam avançar em sua compreensão de classe social, haja vista atenderem comunidades formadas por camponeses e/ou proletariados rurais, cujas lutas para resistirem no campo e nele reproduzirem seu modo de vida são contínuas, diante de desafios que têm sido permanentes.

Essa comunidades possuem até certo ponto um discurso de sustentabilidade ambiental, presente nas respostas tanto dos professores quanto dos estudantes, de modo que as questões a respeito do Cerrado e do meio ambiente foram abordadas de maneira muito satisfatória, no entanto, o avanço que elas precisam está principalmente em compreenderem, em primeiro lugar, a incompatibilidade da conservação ambiental do Cerrado no contexto do agronegócio e a necessidade de superar esse modelo de agricultura e de gestão dos recursos naturais e, em segundo lugar de romperem com a falta de conhecimento a respeito da questão agrária no que tange às injustiças socioterritoriais, a importância dos movimentos de luta pela terra e da importância do campesinato e a agricultura familiar para a soberania alimentar brasileira, bem como da agroecologia para a sustentabilidade do Cerrado e dos demais biomas.

Embora haja um discurso ecológico e um determinado grau de conhecimento a respeito do Cerrado, é importante que essas escolas busquem romper com o ecologismo restrito, como nos aponta Porto-Gonçalves (2012), que considera os problemas ambientais nas relações entre o homem e a natureza, mas ignora o contexto social que o envolve, isto é, as injustiças que se dão nas relações de poder entre os seres humanos.

O que os dados coletados em campo mostram é que há um nível maior de esclarecimento pelos estudantes quanto as questões estritamente físiconaturais, relacionadas ao bioma, suas características e sua preservação, no entanto, há ainda um elevado grau de ignorância quanto a importância dos movimentos socioterritoriais na luta pela justiça social no campo por meio da reforma agrária, uma vez que esses movimentos são estigmatizados nos meios de comunicação e informação, pois são altamente atacados pelos sujeitos e instituições da classe dominante.

Ainda é muito forte a ideia de que os movimentos querem tomar terras de seus donos, destruir as propriedades, ocupar terras para depois vende-las,

enfim, uma série de acusações que são feitas pela classe dominante e acabam sendo interiorizadas também pela classe proletária, de modo que aparecem no discurso de estudantes sem-terra, cujas famílias trabalham em terras alheias e nem mesmo têm empregos fixos nas mesmas propriedades ao longo de um ano.

Diante disso, para concluir reforçando a defesa de uma Educação do Campo que integre os conhecimentos ambientais à dimensão territorial, de maneira crítica e holística, isto é, que mostre aos estudantes que não é possível promover a conservação ambiental do Cerrado ou de qualquer outro bioma no atual cenário de concentração de terra e de produção de commodities nos moldes do agronegócio.

Para alcançar a justiça ambiental é necessário promover a justiça social no campo, por meio da reforma agrária, instrumentalizando, por meio de políticas públicas, o fortalecimento da agricultura familiar, com foco no cooperativismo e na agroecologia. Nesse ínterim, o papel da escola é a promoção do debate, do pensamento crítico, do trabalho coletivo e da solidariedade, por meio do conhecimento científico.

Destarte, faz-se necessário o fortalecimento das aulas de componentes curriculares como a Geografia e demais, de modo que os estudantes tenham nessas aulas o acesso ao conhecimento científico que lhes possibilitará refutar o discurso hegemônico da classe dominante, que só se fortalece diante da ignorância.

Por fim, na última seção teve alguns apontamentos de como as aulas de Geografia podem contribuir para a Educação Ambiental Crítica no contexto das escolas estuadas, de maneira interdisciplinar, a partir da formação do conceito de território, permeada por uma ação pedagógica socioconstrutivista.

Uma Educação Ambiental Crítica sob uma perspectiva socioterritorial é uma contribuição para a formação emancipadora dos alunos das escolas do/no campo da Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste, pois a partir dela tais estudantes poderão desenvolver o olhar crítico a respeito da realidade da qual fazem parte no campo mato-grossense.

REFERÊNCIAS:

AB' SABER, Aziz Nazib. **Os Domínios da Natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. 5°Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ALMEIDA, R. A. **Identidade, distinção e territorialização**: o processo de (re)criação camponesa no Mato Grosso Do Sul. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2003.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor da terra:** representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ARAÚJO, N. G. A educação do/no campo em Mato Grosso e o trabalho docente em classes multisseriadas: do Rural ao Programa Escola da Terra. In: ARAÚJO, N. G.; OLIVEIRA, B. C. P.; VIEIRA, A. M. (Orgs). **Coletânea Escola da Terra em Mato Grosso**. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora Ltda, 2018. p.13-24

ARRAIS, A. A. M; BIZERRIL, M. X. A. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. In: **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, jan/abr. 2020.

ARROYO, M. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. In: Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

ARRUDA, E. A. **Uma Escola para os Trabalhadores**: o caso do Núcleo de Educação Permanente de Colíder. Cuiabá – MT: EdUfmt, 2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPORAL, F. R; COSTABEBER, J. A;. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável:** Perspectivas para uma nova Extensão Rural (2000). In:

Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável Rural, Porto Alegre v.1, nº1 jan-mar/2000. Disponível em: <https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_desesenvolvimento.pdf> Acesso em 12 de julho de 2024.

CARMO, E. M. A. **Tramas políticos e impactos socioambientais na Amazônia:** a dinâmica do processo de pavimentação da BR-163. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola. Campinas** (SP): Papirus, 2012. p. 39-59; p. 175-198.

CHAVEIRO, E. F.; CASTILHO, D. Por uma análise territorial do Cerrado. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (orgs.) **Cerrados:** perspectivas e olhares. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires, Nueva Visión. 1974.

CLEMENTE, E. C. **O Programa de Microbacias no contexto do desenvolvimento rural da região de Jales-SP**. 2011. 339 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2011.

COSTA, L. M. da; BATISTA, M. do S. X. **Formação continuada de educadores**: uma contribuição ao currículo das escolas do campo. In: Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 25-38, set./dez. 2019.

COSTA, W. M. da. **O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil.** 1°Ed. São Paulo: Contexto, 1988.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia**. Parecer Crítico. 2016. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos Acesso em 02 jan 2023.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DALMAGRO, S. L. **História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.3, p.782-810, jul./set. 2017.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarapuava: Unicentro, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1157/2/JAQUELINE%20BOENO%20D%E2%80%99AVILA.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DELGADO, G. C. A modernização conservadora da agricultura brasileira. In: DELGADO, G. C. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio, mudanças climáticas em meio século (1965-2021)**. Porto alegre: UFRGS Editora, 2012. cap 1, p.13-20.

ENCONTRO Nacional de Educação do Campo lança carta ao presidente Lula e ministros. **MST**, 2024. Disponível em <https://mst.org.br/2024/03/06/encontro-nacional-de-educacao-do-campo-lanca-carta-ao-presidente-lula-e-ministros/> Acesso em: 26 jun 2024.

FABRINI, J. E. **Território, classe e movimentos sociais no campo**. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 7, p. 97-112, jan./jul. 2011.

FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. **Movimento social como categoria geográfica.** Terra Livre. São Paulo, n. 15, p. 59-86, 2000.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2005.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org) **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos - 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 197-216

FERNANDES, B. M. Territórios da educação do campo In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fatima; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2012, p.15-20.

FERREIRA, I. M. Paisagens do Cerrado: um estudo do subsistema Veredas. In: GOMES, H. (Coord.). **Universo do Cerrado**, v. 1**.** Goiânia: UCG, 2008. p. 165-230.

FIORAVANTI, F. M. **Do agronegócio à cidade como negócio:** a urbanização de uma cidade matogrossense sob a perspectiva da produção do espaço. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Trad. Marise Manoel. Campinas, Editora da UNICAMP, São Paulo, Imprensa Oficial, 2001.

FREDERICO, S. **O novo tempo do Cerrado**: expansão dos fronts agrícolas e controle do sistema de armazenamento de grãos. São Paulo: Annablume, 2010.

FUSCALDO, W. C. A Geografia e a Educação Ambiental. In: **Geografia**. Londrina, v. 8, n. 2, p. 105-111, jul./dez. 1999.

GIROTTO, E. D. **Dos PCNS a BNCC**: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. In: Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GOMES, P. C. C. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos Acesso em 02 jan 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Contas de ecossistemas**: espécies ameaçadas de extinção no Brasil: 2014 - Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu:** 50 anos - São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta, 1980.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira In: Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40 n jan/mar. 2014.

LAYRARGUES, P. P. Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do Anti-ecologismo. In: **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, [S. l.], 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16812. Acesso em: dez. 2024.

LEFEBRVE, H. **Espaço e Política**; tradução: Margarida Maria de Andrade e Sergio Martins. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, H. **The Production of Space**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1991.

LEFF, E. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes.** Revista Educação & Realidade. Universidade Federal do Riot Grande do Sul, Porto Alegre. vol. 34, núm. 3, 2009. pp. 17-24. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227055003. Acesso em: 26 dez. 2022.

LEFF, E. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. In: Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo Contemporâneo**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.
MATO GROSSO. **Política Estadual de Educação do Campo**, 2022.

MATTOS, L. M. **Austeridade fiscal e desestruturação das políticas públicas voltadas à agricultura familiar brasileira.** Análises. No 39. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2017. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/13933.pdf> Acesso em: 23 mai 2022.

MAZZETTO SILVA, C. E. **Ordenamento Territorial no Cerrado brasileiro:** da fronteira monocultora a modelos baseados na sociobiodiversidade. In: Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 19, p. 89-109, Editora UFPR, jan./jun. 2009.

MESQUITA, A. L; ROSSETTO, O. C.; CANTÓIA, S. F. A geografia agrária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: **Terra Livre** –N.54(1):886-922, 2020.

MONTIBELLER-FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**. 3ª Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 316 p.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, R. **Formação do Espaço Agrário Brasileiro**. Ed. Brasiliense, 1990.

MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira:** contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. 2ª Edicação- Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MORENO, G**. O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso**. GeoSul, Florianópolis, v. 14, n 27, p. 67-90, jan./jun. 1999.

MORENO, G. **Terra e Poder em Mato Grosso**. Politica e mecanismos de burla(1892-1992). Cuiabá: Entrelinhas: EDUFMT. 2007.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **Educação no MST: Balanço 20 anos.** Boletim da Educação n. 9. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, A. U. Agricultura brasileira transformações recentes. In: ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, A. U. Agricultura Brasileira: Transformações Recentes. In: ROSS, J. L. S. (org.), Ge**ografia do Brasil**. 6° Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, A.U. **"Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**". In: Terra Livre, São Paulo, Ano 19, v.2, nº 21. p.113-
156. Jul-Dez. 2003a.

OLIVEIRA, A.U. Geografia Agrária: perspectivas no início do Século XXI "Perspectivas da Geografia Agrária" **no II Simpósio Nacional de Geografia Agrária/ I Simpósio Internacional de Geografia Agrária** – "O Campo no Século XXI", realizado em São Paulo, 05 a 08/11/2003b.

OLIVEIRA, A. U. **A questão agrária no Brasil**: interpretações sobre o camponês e o campesinato. Tradução . São Paulo: Expressão Popular, 2016.

PAULINO, E. T. Territórios em disputa e agricultura. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão popular, 2008. p.213-238.

PELÁ, M.; MENDONÇA, M. R. Cerrado goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputa. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (orgs.) **Cerrados:** perspectivas e olhares. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?:** A escola que prepara para a vida. Penso Editora, 2013.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

PORTO-GONÇALVES, C. W. P. **A Globalização da Natureza e a Natureza d Globalização**. 4° Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

PÓVOAS, L. C. **História geral de Mato Grosso**: dos primórdios à queda do império. Cuiabá: 1995, V. I e II.

RAFFESTIN, C. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.

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

Regulatórios da política de educação do campo: atualidade do PRONERA e Procampo no governo Bolsonaro. In: III Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais & Educação. Anais [...]. UESB, vol. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10073/9879>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. As Fitofisionomias do Bioma Cerrado. In: SANO,S. M.; ALMEIDA, S. P. de.; RIBEIRO, J. F. **Cerrado**: ecologia e flora. Embrapa Cerrados. v. 1. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008. p. 151-212.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, A. M. **Produção e consumo do e no espaço**: problemática ambiental urbana. São Paulo: Hucitec, 1998.

ROSS, J. **Ecogeografia do Brasil**: subsídios para planejamento ambiental. São Paulo, Oficina de textos, 2006.

ROSS, J. **Geografia do Brasil.** 6° Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ROSSETTO, O. C.; BRITO, R. M. de; DALLA NORA, G.; SOUZA, P. A. R. de; LIMA, D. M. D. F. de. Questão agrária e povos da floresta de Mato Grosso: luta, resistência e esperança. In: **NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária** – Artigo DATALUTA: maio de 2022. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/dataluta/periodicos-dataluta/boletim-dataluta/> Acesso em: jan. 2024.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. 4° Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço Habitado**. São Paulo Hucitec, 1991.

SANTOS, R. F. dos. **Planejamento ambiental**: teoria e prática. São Paulo: Oficina de Textos, 2004.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org) **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos - 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.,
CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

S&P Global Commodity Insights e Scot Consultoria. **Terras agrícolas:** preço do hectare. Elaboração: Notícias Agrícolas. Disponível em: <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/371197-terras-agricolas-preco-do-hectare-praticamente-dobrou-em-3-anos-no-brasil-e-ja-supera-os-r-55-mil.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SHANIN, T. Lições camponesas. In: PAULINO, T.E.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SHULMAN, L S. **Conocimiento y Enseñanza**: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 9, n. 2, 2005.

SHULMAN, L. S. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v.15, n.2, 1986.

SILVA, L. O. **Terras devolutas e latifúndio**: efeitos da lei de 1850. Campinas: UNICAMP, 2008.

SILVA, M. de O.; ALMEIDA, R. A. Formação da propriedade capitalista nos campos matogrossense e sul-matogrossense: conflitualidade e resistência. In: ALMEIDA, R. A.; SILVA, T. P. **Repercussões territoriais do desenvolvimento desigual-combinado e contraditório em Mato Grosso**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015. p.163-184.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SIQUEIRA, E. F. L.; ROSSETTO O. C.; SOUZA, S. F. Políticas públicas para a educação do campo em Mato Grosso – Brasil. In: **Revista Mato-Grossense de Geografia** - Cuiabá - v. 17, n. 1 - p. 139 - 158 - jan/jun 2014.

SIQUEIRA, E. F. L. Percurso formativo na construção da identidade a partir dos territórios: Programa Escola da Terra – Perspectivas e Desafios. In: ARAÚJO, N. G.; OLIVEIRA, B. C. P.; VIEIRA, A. M. (Orgs). Coletânea Escola da Terra em Mato Grosso. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora Ltda, 2018. p. 39-52

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual:** natureza, capital e a produção do espaço. Trad. Eduardo de Almeida Navarro. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1990.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. São Paulo: Tese de Doutorado, USP. 1995.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mai. 2022.

SOUZA, M. J. L. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p .57-72.

SOUZA, T. R. **A contribuição do ensino de geografia para formação de sujeitos no contexto da educação no/do campo**. 362f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Jataí. Jataí, 2021.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia, ambiente e território. In: **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 17, n. 3, p. 128-144, Dez. 2015.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999.

VALLE, V. E. N. **A demarcação do Parque Indígena do Xingu e seus impactos sociojurídicos para a preservação da Cultura Indígena Brasileira, desde sua criação até a contemporaneidade.** In: Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.12, p. 116271-116306 dec. 2021.

VILLAS-BÔAS, A.; JUNQUEIRA, P. (Org.). **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu:** 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

WOLF, E. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Socioeconômico

1. Nome completo do estudante:

_____

2. Idade: _____ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

3. Você se considera: ( ) Indígena ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo

4. Ano/Série em que estuda: _____

5. Você começou a frequentar a escola/creche com qual idade?

( ) menos de 3 anos de idade

( ) entre 3 anos e 5 anos de idade

( ) com 6 anos de idade

( ) entre 7 anos e 8 anos de idade

( ) entre 8 anos e 10 anos de idade

( ) com mais de 10 anos de idade

6. Desde que você começou a estudar:

( ) Estudou sempre em escola pública do campo

( ) Estudou em escola pública da cidade e também do campo

( ) Já estudou em escola particular

7. Sua residência está localizada em: ( ) fazenda de grande porte ( ) sítio

( ) assentamento ( ) distrito ( ) cidade ( ) vila

8. Há quanto tempo você mora na atual residência?

( ) Menos de 1 ano

( ) entre 1 ano e 3 anos

( ) Entre 3 anos e 5 anos

( ) Entre 5 anos e 10 anos

( ) Há mais de 10 anos

9. Reside em casa: ( ) própria ( ) alugada ( ) cedida pela fazenda

10. Recebe algum auxílio de programas sociais, como por exemplo o Bolsa Família/Bolsa Brasil ou outros? ( ) sim ( ) não

11. Quantas pessoas residem em sua casa, contando com você? _____

12. Qual a renda familiar (somada todas as rendas de quem mora na mesma casa)?

( ) menos que 1 salário mínimo ( ) entre 1 e 2 salários mínimos
( ) entre 2 e 5 salários mínimos ( ) entre 5 e 10 salários mínimos
( ) acima de 10 salários mínimos

13. Assinale os itens abaixo que têm na sua casa:

( ) energia elétrica ( ) televisão
( ) água tratada e encanada ( ) máquina de lavar
( ) Internet ( ) freezer
( ) telefone celular ( ) geladeira
( ) computador

14. Marque os cômodos que têm na sua casa

( ) 1 quarto ( ) 1 banheiro
( ) 2 quartos ( ) 2 banheiros
( ) 3 quartos ( ) mais de 2 banheiros
( ) acima de 3 quartos

15. Você mora com sua mãe? ( ) sim ( ) não

16. Qual é a profissão que sua mãe, ou a mulher responsável por você, exerce?

_____

17. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

( ) não estudou
( ) estudou até a 4º Série/5º Ano do Ensino Fundamental
( ) Estudou até a 8º Série/9º Ano do Ensino Fundamental
( ) Iniciou o Ensino Médio, mas não concluiu
( ) Concluiu o Ensino Médio
( ) Iniciou um curso Superior, mas não concluiu
( ) Concluiu o Ensino Superior
( ) Fez Pós-Graduação
( ) Fez Mestrado
( ) Fez Doutorado

18. Você mora com seu pai? ( ) sim ( ) não

19. Qual é a profissão que o seu pai, ou o homem responsável por você, exerce?

_____

20. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

( ) não estudou
( ) estudou até a 4º Série/5º Ano do Ensino Fundamental
( ) Estudou até a 8º Série/9º Ano do Ensino Fundamental
( ) Iniciou o Ensino Médio, mas não concluiu
( ) Concluiu o Ensino Médio
( ) Iniciou um curso Superior, mas não concluiu
( ) Concluiu o Ensino Superior
( ) Fez Pós-Graduação
( ) Fez Mestrado
( ) Fez Doutorado

APÊNDICE B - Questionário para o Estudante – 4° Ano

Nome:_____Data:____/_____/_____
Escola:_____Turma:_____

1. Você gosta de morar e estudar no campo?

_____
__

2. O local onde você mora é? Marque com um X a opção correta

( ) Assentamento ( ) Fazenda ( ) Sítio, Chácara ( ) vila/distrito

3. A propriedade em que você mora pertence a sua família?

( ) Sim ( ) Não, meus pais trabalham na propriedade
( ) Não, alugamos/arrendamos a propriedade
( ) Outras:_____

4. Quais são as atividades desenvolvidas na propriedade em que você mora?

( ) Produção de leite ( ) Criação de Galinha ( ) Criação de porco
( ) Horta ( ) Produção de grãos ( ) Criação de gado de corte
( )Outros:_____

5. Você ajuda sua família trabalhando em alguma atividade no campo? Se sim, quais atividades você faz?

_____
_____
__

6. Que horas você sai de casa para ir à escola?_____

7. Que horas você chega à sua casa após sair da escola?_____

8. Os seus professores costumam ensinar assuntos sobre o meio ambiente e o Cerrado?

( ) Sim ( ) Não

9. Na propriedade onde você mora a vegetação natural está preservada ou foi desmatada?

---

10. Visualize os tipos de produção agrícola abaixo e marque um X na opção que, na sua opinião, causa maior degradação no meio ambiente:

( ) 

( )



( )  ( )



( )  ( )



11. Observe o mapa de Mato Grosso e perceba que temos em nosso estado a cobertura de 3 biomas: Amazônia, Pantanal e Cerrado:



Marque um X na opção de bioma que ocorre no lugar onde você mora:
( ) Amazônia ( ) Pantanal ( ) Cerrado

12. Ligue as paisagens abaixo com o nome do bioma que elas representam:







AMAZÔNIA CERRADO PANTANAL

13. Veja abaixo essas diferentes paisagens:





1. Pequena cidade 2. Metrópole



3. Fazenda



4. Aldeia indígena



5. Assentamento

a) Com qual das quatro imagens acima você se identifica mais?

_____

b) Quais elementos da paisagem mostrada na Metrópole não estão presentes nas demais imagens?

_____

_____

_

c) Quais são as principais características da paisagem mostrada na fazenda que diferencia ela das demais?

_____

_____

_____

_

d) Quais tipos de trabalho você imagina que têm as pessoas que moram nessas casas do assentamento?

_____

_____

_____

_

e) Quais tipos de trabalho você imagina que têm as pessoas que moram nos prédios da metrópole?

_____

_____

_____

_

f) Qual é a principal característica da aldeia indígena que diferencia ela das outras imagens?

_____

_____

_

g) Quais dessas formas de vida você acha que gera menor impacto no meio ambiente?

_____

h) Se você pudesse escolher, em qual dessas quatro paisagens mostradas nessas imagens acima você gostaria de morar com a sua família? Justifique sua resposta

_____

_____

_____

_

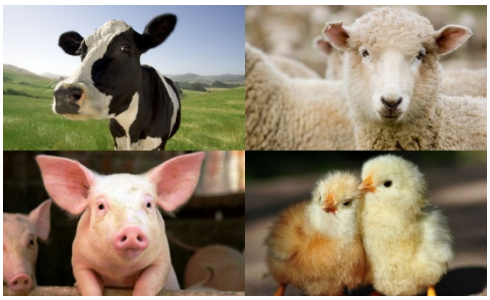
14. Observe os produtos abaixo e responda às questões:

A) 

B) 

C) 

D) 

E)  F) 

a) Quais dos produtos acima foram produzidos na cidade?

_____

_____

_

b) Quais dos produtos acima foram produzidos no campo?

_____

_____

_

APÊNDICE C - Questionário para o Estudante – 8° Ano

Nome: _____Data:____/_____/_____
Escola: _____ Turma: _____

1. **Você gosta de morar e estudar no campo?**

_____

2. **O local onde você mora é? Marque com um X a opção correta**

( ) Assentamento ( ) Fazenda ( ) Sítio, Chácara
( ) vila/distrito

3. **A propriedade em que você mora pertence a sua família?**

( ) Sim ( ) Não, meus pais trabalham na propriedade
( ) Não, alugamos/arrendamos a propriedade
( ) Outras:_____

4. Q**uais são as atividades desenvolvidas na propriedade em que você mora?**

( ) Produção de leite ( ) Criação de Galinha ( ) Criação de porco ( ) Horta ( ) Produção de grãos ( ) Criação de gado de corte ( ) Outros:_____

5. **Você ajuda sua família trabalhando em alguma atividade no campo? Se sim, quais atividades você faz?**

_____
_____
__

6. **Que horas você sai de casa para ir à escola?**_____

7. **Que horas você chega à sua casa após sair da escola?**_____

8. Os seus professores costumam ensinar assuntos sobre o meio ambiente e o Cerrado?

( ) Sim ( ) Não

9. *O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é um movimento social formado por trabalhadores rurais que defendem a reforma agrária. Foi fundado em 1984 durante o Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná.* (**Fonte:** UOL). **Sobre isso, responda:**

a) Você ou sua família já participaram de algum movimento como o MST?

_____
_____

b) Você considera que a divisão de terras no Brasil desde as capitanias hereditárias foi feita de forma justa ou injusta? Explique

_____
_____

c)Sua família possui propriedade de terras ou trabalha em terras de outra família?

_____

d) Qual é a sua opinião sobre os trabalhadores sem-terra que lutam pela reforma agrária ocupando terras que estão improdutivas?

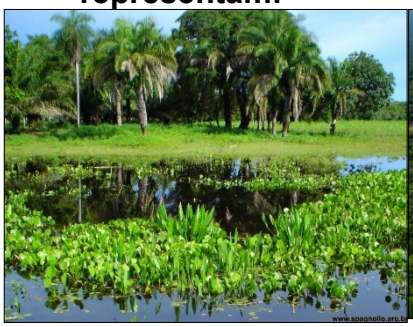
_____
_____
_____
_

10. Observe o mapa de Mato Grosso e perceba que temos em nosso estado a cobertura de 3 biomas: Amazônia, Pantanal e Cerrado:



Marque um X na opção de bioma que ocorre no lugar onde você mora:
( ) Amazônia ( ) Pantanal ( ) Cerrado

11. Ligue as paisagens abaixo com o nome do bioma que elas representam:





AMAZÔNIA CERRADO PANTANAL

12. Observe a charge e leia a notícia abaixo, depois responda às questões:

Em 2022, desmatamento cresceu 28% no Cerrado

O Cerrado teve 4.091,6 km² desmatados entre o início de janeiro e o fim de julho, de acordo com o Sistema Deter, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. O valor representa um aumento de 28,2% em relação aos sete primeiros meses do ano passado e é o maior valor acumulado para o período nos últimos quatro anos. O desmatamento desde o início do ano até 31 de julho foi 50% maior que no mesmo período em 2020, quando atingiu 2.726,1 km². Desde então, o valor acumulado nos sete primeiros meses do ano não parou de aumentar. O fim de julho marca o fechamento do "ano Deter", que vai de agosto de 2021 a julho de 2022. Nesse período, o desmatamento do Cerrado atingiu 5.426,4 km², um aumento de 11,5% em comparação ao mesmo período no ano passado (4.866,6 km²) e de 38,3% em relação ao ano anterior (3.921,6 km²). **Fonte:** WWF Brasil



a) Na propriedade onde você mora a vegetação natural está preservada ou foi desmatada?

_____

b) Na sua opinião, é importante preservar o Cerrado?

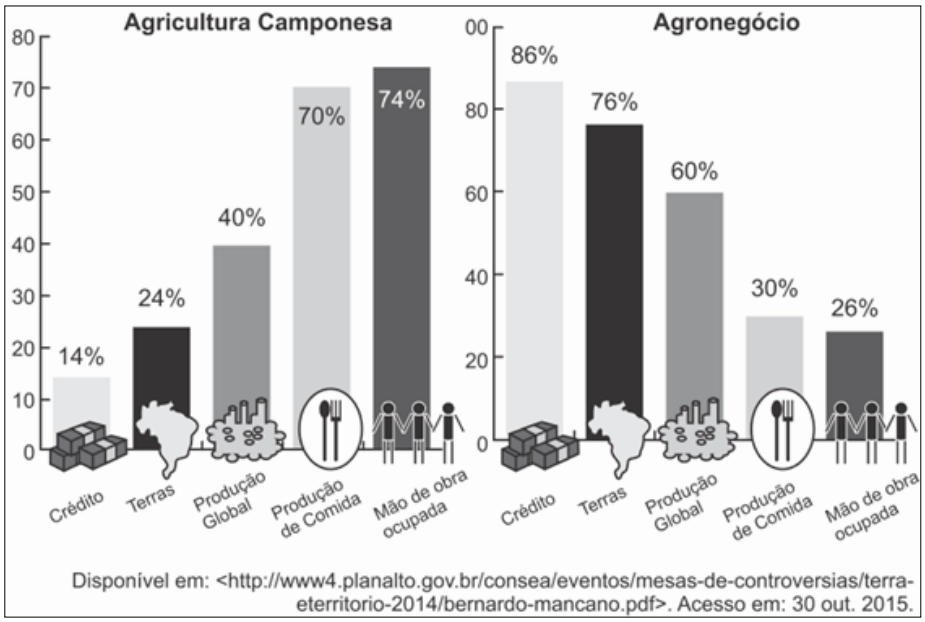
_____

c) Ao seu ver, é possível desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante? Explique.

_____

_____

13. Observe o gráfico abaixo e responda comparando os dados entre a agricultura camponesa e o agronegócio:



Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/mesas-de-controversias/terra-eterritorio-2014/bernardo-mancano.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

a) Qual dos dois modelos de agricultura possui maior extensão de terras?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

b) Qual dos dois modelos de agricultura possui maior acesso à crédito financeiro?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

c) Qual dos dois modelos de agricultura produz mais comida?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

d) Qual dos dois modelos de agricultura emprega mais mão de obra?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

14. Relacione as colunas:

A) Minifúndio

B) Latifúndio

( ) são as grandes propriedades privadas de terra. Nesse tipo de local, a agropecuária segue, geralmente, um sistema moderno de produção, com uma grande quantidade de maquinários e aparelhos tecnológicos para controlar e melhorar o processo produtivo.

( ) são as pequenas propriedades de terra, geralmente utilizadas para produção familiar ou coletiva, envolvendo ou famílias que sempre viveram no campo ou movimentos sociais agrários, a exemplo do MST (Movimento dos Sem-Terra).

APÊNDICE D - Questionário para o Estudante – 2° Ano Ensino Médio

Nome: _____Data:____/_____/_____
Escola: _____ Turma: _____

1. **Você gosta de morar e estudar no campo?**

_____

2. O local onde você mora é? Marque com um X a opção correta

( ) Assentamento ( ) Fazenda ( ) Sítio, Chácara
( ) vila/distrito

3. A propriedade em que você mora pertence a sua família?

( ) Sim ( ) Não, meus pais trabalham na propriedade
( ) Não, alugamos/arrendamos a propriedade ( ) Outras:_____

4. Q**uais são as atividades desenvolvidas na propriedade em que você mora?**

( ) Produção de leite ( ) Criação de Galinha ( ) Criação de porco ( ) Horta ( ) Produção de grãos ( ) Criação de gado de corte
( ) Outros:_____

5. Você ajuda sua família trabalhando em alguma atividade no campo? Se sim, quais atividades você faz?

_____
_____
__

6. Que horas você sai de casa para ir à escola?_____

7. Que horas você chega à sua casa após sair da escola?_____

8. Os seus professores costumam ensinar assuntos sobre o meio ambiente e o Cerrado?

( ) Sim ( ) Não

9. *O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) é um movimento social formado por trabalhadores rurais que defendem a reforma agrária. Foi fundado em 1984 durante o Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no Paraná.* (**Fonte:** UOL). **Sobre isso, responda:**

a) Você ou sua família já participaram de algum movimento como o MST?

_____
_____

b) Você considera que a divisão de terras no Brasil desde as capitanias hereditárias foi feita de forma justa ou injusta? Explique

_____
_____
_

c)Sua família possui propriedade de terras ou trabalha em terras de outra família?

_____

d) Qual é a sua opinião sobre os trabalhadores sem-terra que lutam pela reforma agrária ocupando terras que estão improdutivas?

_____
_____
_____
_

10. Observe a charge e leia a notícia abaixo, depois responda às questões:

Em 2022, desmatamento cresceu 28% no Cerrado

O Cerrado teve 4.091,6 km² desmatados entre o início de janeiro e o fim de julho, de acordo com o Sistema Deter, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. O valor representa um aumento de 28,2% em relação aos sete primeiros meses do ano passado e é o maior valor acumulado para o período nos últimos quatro anos. O desmatamento desde o início do ano até 31 de julho foi 50% maior que no mesmo período em 2020, quando atingiu 2.726,1 km². Desde então, o valor acumulado nos sete primeiros meses do ano não parou de aumentar. O fim de julho marca o fechamento do "ano Deter", que vai de agosto de 2021 a julho de 2022. Nesse período, o desmatamento do Cerrado atingiu 5.426,4 km², um aumento de 11,5% em comparação ao mesmo período no ano passado (4.866,6 km²) e de 38,3% em relação ao



a) Na propriedade onde você mora a vegetação natural está preservada ou foi desmatada?

_____

b) Na sua opinião, é importante preservar o Cerrado?

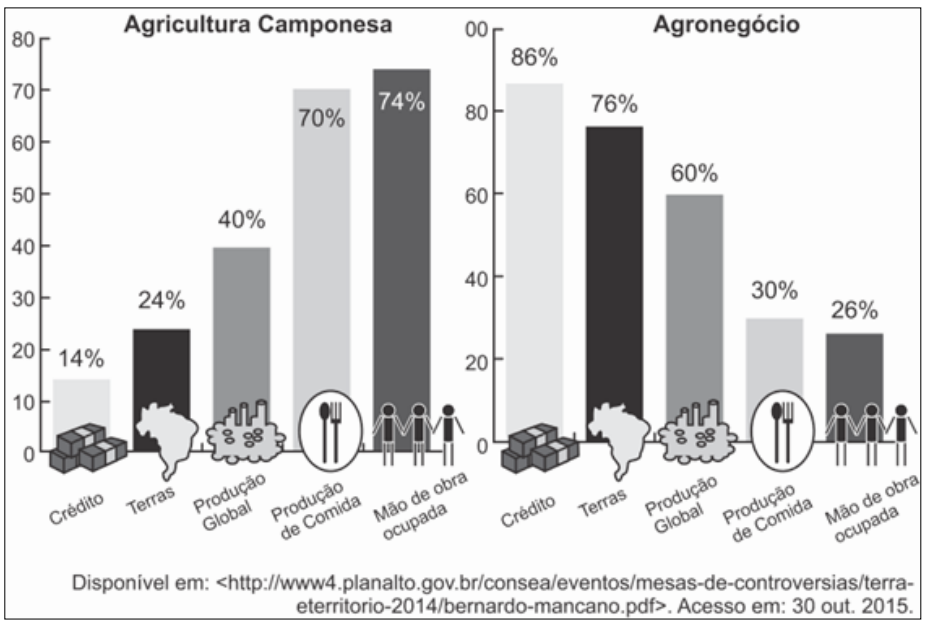
_____

c) Ao seu ver, é possível desenvolver a agricultura no Cerrado de maneira menos degradante? Explique.

_____

_____

11) Observe o gráfico abaixo e responda comparando os dados entre a agricultura camponesa e o agronegócio:



Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/mesas-de-controversias/terra-eterritorio-2014/bernardo-mancano.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

a) Qual dos dois modelos de agricultura possui maior extensão de terras?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

b) Qual dos dois modelos de agricultura possui maior acesso à crédito financeiro?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

c) Qual dos dois modelos de agricultura produz mais comida?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

d) Qual dos dois modelos de agricultura emprega mais mão de obra?

( ) Agricultura camponesa ( ) Agronegócio

12) Relacione as colunas:

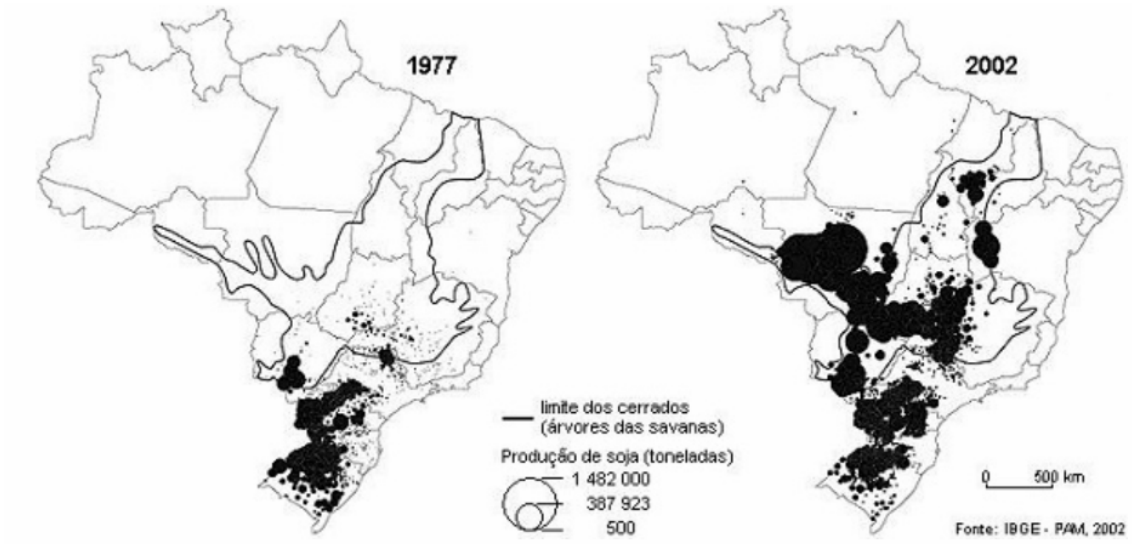
A) Minifúndio

B) Latifúndio

( ) são as grandes propriedades privadas de terra. Nesse tipo de local, a agropecuária segue, geralmente, um sistema moderno de produção, com uma grande quantidade de maquinários e aparelhos tecnológicos para controlar e melhorar o processo produtivo.

( ) são as pequenas propriedades de terra, geralmente utilizadas para produção familiar ou coletiva, envolvendo ou famílias que sempre viveram no campo ou movimentos sociais agrários, a exemplo do MST (Movimento dos Sem-Terra).

13) Observe a imagem abaixo e responda:



a) No ano de 1977 a produção de soja se concentrava em qual região do Brasil?

_____

_____

b) Qual o bioma que mais tem sido afetado pela expansão da cultura de soja até 2002?

_____

_____

c) Quais produtos derivados da soja você consome em sua dieta alimentar no seu dia a dia?

_____

_____

__

d) Sabendo-se que a soja não é um alimento comum no dia a dia no prato do brasileiro e que a maior parte da soja é cultivada para ser exportada como commodities, você considera que essa cultura é imprescindível para o povo brasileiro em troca da perda da biodiversidade do Cerrado? Justifique.

_____

_____

_____

_____

14. (Cps 2012) A agricultura familiar, segundo a FETRAF (Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar), é a grande responsável pela alimentação da população brasileira, pois garante cerca de 70% do que é consumido todos os dias, como feijão, arroz e verduras.

Sobre esse tipo de agricultura, é correto afirmar que:

a) se destina para o mercado externo, por isso utiliza mão de obra qualificada e especializada.

b) emprega tecnologias sofisticadas para produzir alimentos e exporta 20% de toda a produção.

c) se caracteriza pela contratação de trabalhadores fixos e pelo cultivo em grandes propriedades.

d) abastece com alimentos reduzida parte do mercado interno, por isso não interfere na economia nacional.

e) se desenvolve graças aos pequenos e médios agricultores que representam a maioria dos produtores rurais

APÊNDICE E - Formulário de Entrevista com os Gestores Escolares

1. Nome da Escola
2. Localização
3. Data de Fundação da Escola
4. Quantidade de Turmas
5. Turmas atendidas
6. Quantidade de professores
7. Quantidade de funcionários apoio/técnicos
8. Quantidade de coordenadores pedagógicos
9. Contexto histórico da criação da escola
10. Ambientes escolares: ( ) biblioteca ( ) sala de coordenação pedagógica
( ) sala de professores ( ) secretaria escolar ( ) sala de recursos
( ) Laboratório de Aprendizagem ( ) cozinha ( ) dispensa
( ) banheiro masculino para alunos ( ) banheiro feminino para alunas
( ) banheiro para profissionais ( ) salas de aula ( ) refeitório
( ) laboratório de ciências/matemática ( ) laboratório de informática
( ) sala de vídeo ( ) auditório ( ) sala de reuniões
( ) almoxarifado ( ) quadra de esportes aberta ( ) quadra de esportes coberta ( ) horta escolar ( ) parquinho
Outros:

_____
_____

11. Você considera que a sua escola é bem assistida pelo Estado em relação à recursos e materiais didáticos?

_____
_____

12. Você considera que o prédio da escola está em boas condições, sendo um ambiente agradável para os estudantes e funcionários?

_____
_____

13. Você considera que a escola oferece boas condições de trabalho para os professores?

_____
_____

14. Você considera que a escola oferece boas condições de aprendizagem para os estudantes?

_____
_____

15. A escola dispõe de: ( ) Datashow; ( ) Jogos pedagógicos ; ( ) Material Lúdico; ( ) Acervo de livros paradidáticos ( ) acervo de livros didáticos em quantidade suficiente e do período de vigência atual do PNLD

( ) Acervo bibliográfico (didático/paradidático) específico para a educação do campo ( ) material esportivo ( ) mapas diversos ( ) globo terrestre
( ) acervo/materiais para laboratório de ciências/matemática
( ) computadores para alunos ( )computadores para professores
( ) mobiliário para sala de aula em bom estado ( ) material de expediente
( ) impressora colorida ( ) impressora preto e branco ( ) material didático de apoio para professores

16. Quantas refeições são servidas para os alunos durante o período que eles permanecem na escola?

_____
_____

17. O tipo e a quantidade de refeições é suficiente para alimentar os alunos satisfatoriamente?

_____
_____

18. Quantas rotas de ônibus existem?

_____
_____

19. Quais são as distâncias das rotas que os alunos percorrem para chegar até a escola?

_____
_____

20. Qual é o tempo máximo que os alunos gastam para chegarem até a escola e depois voltarem para suas casas?

_____
_____

21. As famílias dos estudantes são presentes na escola?

_____
_____

22. Há momentos de reuniões/festas/confraternizações entre a comunidade escolar?

_____
_____

23. Como você considera o ambiente escolar em relação ao relacionamento dos alunos entre si e com os professores?

_____
_____

24. Qual é a porcentagem/grau de abandono/evasão escolar?

_____
_____

25. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola?

_____
_____

26. Como estão os índices e aprendizagens dos estudantes nas avaliações internas e externas?

_____
_____
_____

27. A escola desenvolve algum projeto voltado para o meio-ambiente e/ou para o bioma Cerrado?

_____
_____
_____

28. O tema da questão agrária é abordado entre os professores e alunos em sala de aula ou mesmo em outros momentos?

_____
_____
_____

29. Na sua visão, a sua escola tem acesso aos mesmos recursos e investimentos que as escolas urbanas?

_____
_____
_____

30. Você percebe na comunidade escolar casos de violência em relação à questão de terras?

_____
_____
_____

APÊNDICE F- Roteiro de entrevista com os professores das escolas do/no campo

1. Nome:
_____
2. Idade:_____
3. Disciplina(s) que ministra: _____
4. Tempo de Profissão Docente:_____
5. Formação:_____
6. ( ) Efetivo ( ) Contrato Temporário
7. ( ) Mora na comunidade ( ) Mora na cidade ( ) Mora na zona rural
8. Trabalha em outra(s) escola(s)? Se sim, qual?

_____
_____

9. Quais são, na sua opinião, a diferença entre lecionar em uma escola do/no campo e uma escola urbana?

_____
_____
_____

10. Do seu ponto de vista, qual seria a maior contribuição da escola do/no campo para os estudantes em sua comunidade?

_____
_____

11. Você percebe a mesma valorização e investimento do governo na escola do/no campo e na urbana?

_____
_____

12. Quais são, do seu ponto de vista, os maiores desafios que enfrentam os estudantes do campo?

_____
_____

13. Quais são, do seu ponto de vista, os maiores desafios que enfrentam os professores do campo?

_____
_____

14 . Em sua opinião, a escola em que você leciona no campo está bem equipada de infraestrutura, de recursos pedagógicos, de materiais didáticos e de profissionais com formação adequada para a aprendizagem dos estudantes?

_____
_____

15. Em sua opinião, as mesmas metodologias de ensino servem tanto para uma escola urbana quanto para a escola do/no campo?

_____

_____

16. De que maneira você procura adequar suas aulas para a realidade dos alunos do campo?

_____

_____

17. Como você seleciona os conteúdos/temas/habilidades a serem trabalhados em sala de aula?

_____

_____

_____

18. Quais metodologias você utiliza com mais frequências em suas aulas?

_____

_____

_____

19. Quais são os materiais didáticos (livros/apostilas, etc) que você utiliza como apoio para suas aulas?

_____

_____

20. Quais recursos didáticos você usa comumente em suas aulas?

_____

_____

21. Na sua opinião, é importante trabalhar com os alunos do campo a relação deles com o lugar em que vivem e com o meio ambiente?

_____

_____

22. Em suas aulas você trabalha com os alunos a temática do meio ambiente? Se sim, de que forma?

_____

_____

23. Do seu ponto de vista, seria necessário ensinar aos alunos do campo sobre a relação do modelo agrícola do agronegócio com a degradação do meio ambiente?

_____

_____

24. Qual(is) professor(es), em sua opinião, deve(m) trabalhar com os alunos a temática ambiental e a preservação do bioma Cerrado?

_____

_____

25. Em sua opinião, a escola do/no campo deve abordar o tema das lutas dos pequenos produtores (camponeses) pela posse da terra e a permanência nela em detrimento ao modelo do latifúndio/agronegócio?

_____

_____

26. Em suas aulas, há espaço para o diálogo sobre a relação dos pequenos produtores (camponeses) com a agricultura patronal (agronegócio) e o lugar dos estudantes e suas famílias nessa relação?

_____

_____