

# EDUCAÇÃO COM AS JUVENTUDES DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA RURAL DO NÚCLEO RURAL TAQUARA

*Education with rural youth: challenges and possibilities of teaching geography in the rural EJA of the Taquara rural centre*

## **Maurício Barbosa Carneiro**

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília e professor de Geografia na Educação Básica, Brasil

[mauriciouaifsa@gmail.com](mailto:mauriciouaifsa@gmail.com)

## **Maria Lídia Bueno Fernandes**

Doutora e Pós Doutora em Geografia e Professora da Faculdade de Educação da UnB, Brasil

[lidia\\_f@uol.com.br](mailto:lidia_f@uol.com.br)

## **Sidelmar da Silva Kunz**

Pesquisador do INEP e Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil

[sidel.gea@gmail.com](mailto:sidel.gea@gmail.com)

Recebido: 01.08.2023

Aceito: 15.09.2023

## **Resumo**

O trabalho apresenta um panorama geral das juventudes rurais acerca do ensino de Geografia na Educação de jovens e Adultos em uma escola rural, noturna, no Núcleo Rural Taquara em Planaltina- DF. Em contraponto ao contexto em que estão inseridos esses jovens, são apresentados as lacunas dessa modalidade na visão do estudantes considerando a relação entre escola, trabalho e o território. Envolve como base teórica contribuições de autores que estabelecem relações com o território, e as espacialidades dos sujeitos envolvidos, considerando as relações cotidianas e as vivências do campo e seu reflexo nos contextos do ensino de geografia a partir de Milton Santos, Lana Cavalcanti, Rafael Straforini, Henry Lefebvre, José Domingos Pais, dentre outros. Estabelece a necessidade de compreensão das juventudes a partir de seus cotidianos, além da crítica às bases do ensino que desconsiderem os sujeitos e suas espacialidades em especial as que ocorrem no campo. Dentre os resultados, constata que, houve avanços na Educação de jovens e Adultos ao aproximar-se do cotidiano dos sujeitos, mas que ainda há desafios postos para a escola do campo e uma educação popular. Metodologicamente, a pesquisa considerou as histórias de vidas dos jovens e como elas refletem em suas espacialidades rurais e no ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Geografia, Ensino, Juventudes, Campo, Cotidiano.

## **Abstract**

This paper presents an overview of rural youths' views on teaching Geography in Youth and Adult Education in a rural evening school in the Taquara Rural Center in Planaltina, DF. In contrast to the context in which these young people are inserted, the gaps in this modality are presented from the student's point of view, considering the relationship between school, work and the territory. Its theoretical basis involves contributions from authors who establish relationships with the territory and the spatialities of the subjects involved, considering the

daily relationships and experiences of the countryside and their reflection in the contexts of geography teaching, based on Milton Santos, Lana Cavalcanti, Rafael Straforini, Henry Lefebvre, José Domingos Pais, among others. It establishes the need to understand young people from their daily lives. It criticises the foundations of education that disregard subjects and their spatialities, especially those that occur in the countryside. The results show that there has been progress in youth and adult education in getting closer to the subjects' daily lives but that there are still challenges for rural schools and popular education. Methodologically, the research considered the young people's life stories and how they reflect on their rural spatialities and geography teaching.

**Keywords:** Geography, Teaching, Youth, Countryside, Everyday life.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Diante da enorme desigualdade social existente entre os jovens estudantes que frequentam as unidades escolares no Distrito Federal e no Brasil há especificamente quanto o ensino de Geografia possibilidades e desafios para construção coletiva dos saberes.

Essa construção parte do pressuposto de que as juventudes que frequentam a educação do campo no período noturno e em especial, aquelas que estão matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), depositam na escola os objetivos de ascensão social mesmo que tais sejam oriundos da falta de tempo para se dedicar ao estudo durante o dia em função do trabalho ou da distorção da idade-série. Atualmente é por esses desafios de atendimento e permanência das juventudes da Eja na escola que novas práticas de ensino são pensadas para essa modalidade.

A Eja e as juventudes do campo constituem trajetórias, que carregada pelas especificidades, tornam-se reflexos das necessárias mudanças que precisam estar em discussão nas unidades de ensino em todo o país. Os territórios em que estas juventudes se comunicam é também o espaço de transformação, de luta por igualdades, de emancipação das suas territorialidades, da sua cultura e identidade. É a escola que precisa considerar as vivências e espacialidades individuais das juventudes do campo como forma de aproximar o ensino de Geografia dos contextos locais, e de valorizar os saberes que se constituem no seu espaço geográfico.

Posto isto, é preciso formular e responder a algumas perguntas-chave. Baseando-se em Arroyo (2018a; 2019b), podemos discutir problemas como: O que significa organizar as educação do campo de modo a respeitar os tempos humanos? Quais os desafios e possibilidades do ensino Geografia frente as vivências e territorialidades das juventudes do campo?

Pretendemos discutir esses problemas questionando os padrões impostos para essa modalidade de ensino, diante das especificidades locais e das identidades dos sujeitos que a frequentam. Queremos dar voz as juventudes que frequentam a unidade escolar noturna como forma de construir coletivamente outros saberes demarcados no seu território. Pretendemos olhar para a unidade escolar como suporte a essa identidade e analisar a construção coletiva de saberes que foram sendo postos em práticas e de onde o conhecimento cotidiano, científico e escolar foram se constituindo.

O objetivo é aproximar as bases de uma pedagogia do campo própria dos sujeitos jovens, e despertar para a necessidade do pensamento crítico e transformador que o ensino de Geografia pode se constituir à luz de referenciais críticos da Geografia e da Educação.

A metodologia empregada se centra na pesquisa qualitativa, com base na análise das histórias de vida de 6 estudantes da Educação de jovens e adultos do Núcleo Rural Taquara em Planaltina – DF.

## **2. JUVENTUDES DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA**

O campo não é o mato simplesmente. Ele é o mato e as histórias de cada estação. Um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho se sobressaem a própria condição de ser/estar no território (CAMACHO; FERNANDES, 2017). Quando olhamos o campo há nele muitas possibilidades que estão em sintonia com um processo de viver esse território e todas as espacialidades advindas dele.

Noutras palavras o campo nos move ao movimento de indagação do capital, da mercadoria como principal aporte, e, nos leva a imaginar ideais de coletividade, parcerias, cooperativismo. As relações sociais se sobressaem frente ao contraditório impacto dos avanços científicos e tecnológicos que reconhecemos haver nesses territórios.

Semeados no campo, estão uma diversidade de sujeitos que constroem/reconstroem sua história em constante ligação com a terra, água, ar e ventos. Nos faz pensar que levados pela identidade que constroem sobre esses espaços, as sementeiras dos desafios, esperanças e resistências são constantemente fincados num solo que necessita ser constantemente trabalhado.

Interessa-nos pensar que quando geografamos o campo também estamos trazendo juntos nossas histórias e nossa geografia. Estamos semeando tempo/espaço, território/cultura, sujeitos/identidades a fim de construir pedagogias centradas nas vivências e cotidianos próprios daqueles que estão nesse espaço.

Entendemos haver enormes desafios e possibilidades para se pensar a educação no campo para e com as juventudes. Nesse sentido os sujeitos jovens aqui considerados não reflete uma questão temporal (PERALVA, 1997), de um modelo de juventudes posto. Estão relacionados e associada a valores e a estilos de vida (DEBERT, 1996) e não propriamente a um grupo etário específico.

Ao considerarmos esse pressuposto de juventudes do campo associadas aos valores que carregam e transformam ao longo da sua história, entendemos que existe um vínculo muito próprio na educação do campo com as espacialidades dos sujeitos. Estas são construídas no cotidiano, a partir de identidades distintas (ASSIS; CAVALCANTI; PIRES, 2016). São juventudes que produzem seu espaço e se espacializam na própria constituição das suas identidades. Esse também é o entendimento posto por Flavia Maria de Assis (2019):

Ao desenvolver suas práticas cotidianas, carregadas de símbolos, desejos e frustrações, ele cria territórios por meio de estratégias territoriais distintas permeadas de relações sociais, as quais representam interesses e apropriações diferenciadas em relação ao espaço (DE ASSIS PAULA, 2019, p. 35)

Pelo exposto, as práticas cotidianas das juventudes do campo estão associadas ao vínculo que estabelecem com o território. De onde se conecta às identidades aos lugares e as espacialidades às territorialidades dos sujeitos (DE ASSIS PAULA, 2019). O campo é a junção dos sujeitos aos seus territórios, onde reafirmam o constante vínculo que há entre eles.

E se existe essa junção campo-território, também há um pedagogia social sendo construída entre as juventudes do campo e o ensino de geografia. As práticas cotidianas do sujeitos jovens do campo constituem desafios de abordagens, de discussões metodológicas, mas se reafirmam como possibilidades concretas para processos de construção de autonomias entre a vivencia dos sujeito, o ensino e os espaços escolares.

A escola continua a exercer o seu papel ao reafirmar as identidades dos sujeitos que a frequentam, ao buscar superar os desafios de olhar para fora dos muros pela visão das juventudes que a frequentam.

Urge dialogar o papel do ensino de geografia na educação de jovens e adultos do campo frente ao espaço geográfico em que transitam os estudantes. E buscar outras alternativas que sejam construídas coletivamente para um ensino em constante transformação.

As juventudes do campo apresentam diversas representações sociais e múltiplos modos de ser. Nesse sentido concordamos com a afirmação de Victor Nedel (2022) sobre

a necessidade de pensar as juventudes (do campo ou da cidade) em constante vínculo com o espaço:

Pensar as “Geografias das Juventudes” implica em entender, necessariamente, que os fenômenos sociais – incluindo os juvenis – não são descolados do espaço. Ao contrário, estão intrinsecamente vinculados ao espaço e, tais espacialidades – diferente/desiguais como as juventudes – produzem relações igualmente diversas (OLIVEIRA, 2022, p. 10).

Esse viés espacial tem na Geografia e no seu ensino o objetivo de dar maiores contribuições acerca das espacialidades das suas práticas juvenis, em seus lugares e territórios produzidos no campo.

Isso supõe considerar o espaço no bojo do processo de produção e reprodução da sociedade, tendo como fundamentação os elementos técnicos, culturais, políticos, econômicos (DAYRELL; PAIS, 2003) que se conformam num determinado recorte temporal, da qual a espacialidades dos sujeitos são múltiplas.

O que estamos trazendo para abordagem desse artigo é sobretudo o esforço da não desistência da juventude rural diante dos desafios enfrentados até chegar a unidade escolar, é a forma como seus cotidianos são produzidos espacialmente, como se identificam como sujeitos sociais dentro do seu território e na escola.

As juventudes do campo, muitas das quais numa luta diária por sobrevivência, exercem processos de mudanças da qual a escola, a educação e o ensino são vistos como possibilidades concretas de transformação. Por isso consideramos importante conhecer as histórias de vida das juventudes do campo, porque elas são a história de enfrentamento de uma realidade e ao mesmo tempo a práxis da mudança.

A educação com as juventudes do campo no núcleo rural Taquara – Planaltina- DF representam espacialidades tencionadas pelas dificuldades em relação a permanência na escola, bem como do deslocamento trabalho-casa e casa –escola. Outras dificuldades tornam-se desafios como aquelas em que os estudantes se veem obrigado a abandonar a unidade escolar em função da rotina de trabalho.

Muitos desses estudante apenas dormem nas casas do núcleo rural tendo que se deslocar no calar da madrugada para serviços que distam 30 a 50 km do local onde residem. São esses atravessamentos/dificuldades que fazem das juventudes do campo um panorama para se pensar práticas de ensino que aproximem a realidade cotidiana do ensino de Geografia.

Sobre as possibilidades de aproximar as juventudes rurais do ensino de Geografia consideramos importante pensar em práticas que estejam vinculadas as vivências, os

saberes e as identidades desses sujeitos. Não obstante, existem alguns esforços de aproximar a discussão do ensino de Geografia da realidade dos sujeitos.

A Cavalcanti (2008) se deve por exemplo, na sua obra *Geografia escolar e a cidade*, uma série de reflexões que aqui parafraseio trocando a cidade pelo campo:

- I- Como se pode compreender o *campo* e sua dinâmica na atualidade?
- II- Como trabalhar o tema do *campo* no ensino de Geografia?
- III- Que elementos são relevantes para pensar a Educação do *campo*?
- IV- Que saberes os professores tem construído sobre o *campo* e a vida no *campo* na atualidade?

Segundo a autora pensar em processos de ensino da Geografia, requer um olhar espacial, e, sobretudo, considerar que existem dinâmicas, elementos, abordagens e saberes que precisam estar conectados com a realidade cotidiana pela qual os jovens estudantes da EJA rural do período noturno são atravessados.

Posto isso consideramos, que uma Geografia escolar do campo passa por práticas e saberes advindos das espacialidades dos sujeitos, assumindo assim, uma educação crítica e reflexiva da realidade por meio do espaço. Essa também é a ideia defendida por Rafael Straforini (2004):

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a *evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço*, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 52).

Lana Cavalcanti (2002a; 2012b) por sua vez, traz uma reflexão que é crucial para pensar a educação do campo a partir do ensino de Geografia: “o que se ensina, quando se ensina Geografia? E nos apresenta uma resposta:

[...] Ensina a observar a realidade e a compreendê-la com a contribuição dos conteúdos geográficos, [...] um modo de pensar a respeito de algo”. Ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade” (CAVALCANTI, 2012, p. 136).

Nesse sentido, a realidade cotidiana das juventudes do campo, precisam ser percebidas espacialmente. Da mesma forma que a construção crítica seja o ponto crucial da mudança pela qual o ensino de Geografia pode dar a sua contribuição. E por isso fica o questionamento central: qual a importância de considerar as diferentes juventudes para o debate sobre o ensino de Geografia?

### **3. TRAJETÓRIAS JUVENIS: AS ESPACIALIDADES DAS JUVENTUDES DO NÚCLEO RURAL TAQUARA E SEUS TERRITÓRIOS**

No texto anterior discutimos a importância de pensar as juventudes do campo a partir da sua realidade e assim construir possibilidades práticas de abordar o ensino de geografia vinculado ao cotidiano desses jovens. Tomando isso por pressuposto necessário avançamos nessa discussão pra pensar as trajetórias de seis jovens da educação de jovens e adultos no campo, no núcleo rural taquara em Planaltina-DF.

O núcleo Rural Taquara (NRT) é um território da zona rural do Distrito Federal, localizado na Região Administrativa de Planaltina-DF. Essa localidade é um dos principais pólos de produção de hortaliças do Distrito Federal, e um dos mais importantes na produção de pimentão através da cooperativa local, denominada de COOTAQUARA - Cooperativa Agrícola da Região de Planaltina-DF. Próximo a região do Taquara há outros Núcleos Rurais como Pípiripau, Santos Dumont, Rio Preto, Tabatinga, São José, Jiboia, etc

O Núcleo Rural Taquara fica a aproximadamente vinte quilômetros do centro de Planaltina, DF. No núcleo funciona a única escola denominada de CED Taquara que oferta desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos no período noturno sendo na região a única escola a ofertar essa modalidade de ensino nesse período.

Devido a isso é comum na unidade escolar juventudes vindas de outros núcleos para estudar ou terminar seus estudos aproveitando o período da noite para estudar e ficando livre nas manhãs e tardes pra exercer alguma atividade profissional no núcleo rural ou fora dele.

Em sua sede os moradores dessa área rural contam com uma escola, posto de saúde, posto policial, e há também uma agrovila, onde residem mais de duas mil pessoas, principalmente trabalhadores e produtores rurais, em cerca de 190 lotes, e também contam com 30 pequenos empreendedores, comerciantes e prestadores de serviços (EMATER-DF, 2013).

Residem no Núcleo Rural Taquara aproximadamente cinco mil pessoas, e dessas, cerca de 500 são produtores que se organizam em seis organizações e uma cooperativa. Em sua grande maioria são familiares, fato que se percebe nas 183 propriedades que tem menos de vinte hectares. Destaca-se também o grande grupo de produtores que produzem olerícolas, são cerca de 450 hectares, que geram mais de 19 mil toneladas por ano e mais de 1200 empregos diretos (EMATER-DF, 2013).

Esse território portanto, está vinculado a práticas de uma agricultura familiar, com forte atratividade para a cooperativa existente no Núcleo. Há, portanto, uma organização social

familiar muito presente no Núcleo rural. Essas características fizeram com que o núcleo recebesse ao longo do tempo inúmeras pessoas vindas de outros estados ou até mesmo de outras regiões do próprio distrito federal (BOTELHO, 2001).

Mas, mesmo com toda essa potencialidade os jovens estudantes da Eja noturno não se vêem contemplados por essa narrativa. Muitos acabam por exercer outra atividade fora do núcleo e do contexto do campo.

Os jovens do campo considerados são estudantes da unidade escolar Centro Educacional Taquara, matriculados regularmente na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, com frequência nas turmas 2º Segmento - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas e terceiro segmento (1º, 2º e 3º Etapas).

Apresentamos na tabela 1, de forma resumida, quem são esses jovens, de onde vieram e quais desafios foram por eles apontados quanto a EJA:

**Tabela 1:** Jovens rurais participantes da pesquisa – Taquara-DF.

Jovens	Segmento/Etapa	Origem	Desafios
A1	EJA2ºSeg.5ª/6ª Etapa	Teresina-PI	Aprendizagem/Convivência
B2	EJA2ºSeg.7ª/8ª Etapa	Formosa-GO	Permanência
C3	EJA 3º Seg.1ª Etapa	Barreiras - BA	Frequência/deslocamento
D4	EJA 3º Seg.2ª Etapa	Planaltina-DF	Conciliar com o trabalho
E5	EJA3º Seg. 3ª Etapa	Cocos- BA	Aceitação
F6	EJA3ºSeg.3ª Etapa	Natal - RN	Tempo para Estudar

**Fonte:** Produzido por Maurício Carneiro, 2023.

Reafirmamos que todos esses jovens (A1, B2, C3, D4, E5 e F6) não estão identificados nominalmente na tabela1, por preservar suas identidades e como forma de deixá-los expressamente mais livres na fala. Suas histórias de vida contam-nos a história do lugar, e as suas identidades e nos levam a repensar a educação do campo como expressões espaciais das diferentes territorialidades existentes.

Importa ressaltar ainda que a tabela já nos indica uma juventude que espacialmente se movimenta. Num processo do que denominamos geograficamente de êxodo urbano. E do qual muitas causas podem ser atribuídas como a busca por melhores condições de trabalho, sobrevivência e renda no campo. Ou seja, são jovens frutos de muitos migrantes, nesse caso, a maioria nordestinos, que saem num movimento de retomada de vida, e se reconectam a outros lugares e núcleos com o objetivo de ascensão social.

Também demarca uma importante atratividade que o Distrito Federal, trouxe para âmbito nacional por ocasião da construção de Brasília. São frutos dos *candangos*, da gente que se estabelece no período de construção de Brasília e nesse território formam



verdadeiros núcleos e cidades-satélites, dando a esse movimento identidades e estruturas próprias

Tal apontamento evidencia que existem muitas identidades do próprio campo que não são abarcadas pelos estudantes e que outras são mais importantes de se dedicar. Por isso apresentamos no aspecto metodológico que se segue um panorama das histórias de vida desses estudantes da EJA do campo no NRT.

#### 4. NARRAR A VIDA – TERRITÓRIOS DAS JUVENTUDES DO CAMPO

Consideramos importante começar pelas histórias de vida dos estudantes pois são elas que metodologicamente irão dar corpo e reflexão ao que está posto até aqui. Nesse sentido são as histórias contadas por esses sujeitos que se tornam desafios para as mudanças que a comunidade escolar do núcleo rural Taquara deseja ver ocorrer tanto no ambiente da sala de aula quanto na trajetória de vida dos estudantes.

Conhecendo as histórias de vidas desses estudantes podemos criar outras possibilidades de enfrentamento das nossas práticas em sintonia com as vivências cotidianas da qual são a expressão da identidade dessas juventudes no campo. Nesse sentido as histórias de vidas aproximam a educação do campo com as identidades que os sujeitos narram sobre si.

Sobre a história de vida Maria Luisa *et al.* (2017) faz a seguinte abordagem:

O método de história de vida participa da metodologia qualitativa biográfica na qual o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta. Nesse processo, a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 07).

Trata-se, portanto, de um método que incorpora o cotidiano, o vivido pelas juventudes como expressão de uma mudança social. É também uma forma de se re-apropriar dos caminhos percorridos (BOSI, 2003), buscando elementos que diz muito sobre o que sou nesse território e quais vínculos vou re-construindo sobre ele.

Cada história de vida foi gravada pelo celular em áudio, autorizados pelos participantes e transcritos considerando as falas dos sujeitos a partir de 3 elementos: Escola, trabalho, território. Na tabela 2 resumimos a transcrição desses pontos e apresentamos na seção resultados e discussões as análises dessa etapa.

---

**Tabela 2:** Juventudes rurais e suas histórias de vida– intersecções.

Jovens	Escola	Trabalho	Território
A1	Fonte de superação	A roça me ensina.	Aqui reconstruir minha vida e da minha família.
B2	Difícil aprender depois de velho. Gosto da Escola.	Estudo pra conseguir uma faculdade.	Onde planto minha rocinha e trabalho na lida do dia a dia
C3	Poderia ser mais perto de onde moro. Desejo terminar logo e ter mais oportunidades.	Vou fazer um concurso e ter algo melhor para meus pais;	Gosto daqui, mas meu sonho é ir pra longe e alcançar outras coisas.
D4	Onde encontro minha família e amigos;	Minhas mãos estão calejadas;	Não quero isso para os meus filhos. Já tô de idade, eles precisam sair daqui;
E5	Local em que tenho mais respeito pelo que eu sou.	Não tenho, mas quero ser advogada e vou estudar muito pra isso	Não estou onde gostaria que estivesse.
F6	Onde descanso da lida.	Acordo as 4 da manhã e chego as 18h.	Gosto daqui mas quero me formar e ficar mais próximo de tudo.

Fonte: Produzido por Maurício Carneiro, 2023.

Os resultados apontados pelos jovens estudantes da Eja do campo no período noturno são expressões de um movimento de mudança que começa pela sua própria história, do local onde saíram e de onde estão hoje. Nesse sentido, a escola, o trabalho e o território estão imbricados de territorialidades e espacialidades diversas que não estão em um manual didático do como educar no campo.

Elas são as vivências de sujeitos, o próprio sujeito em sua expressão máxima. São os desafios e as possibilidades de um refazer saberes e fazeres considerando uma formação plural da qual a escola não é o único elemento. A ela se soma a participação coletiva nas colheitas dos produtos, a ela se soma a formação cultural e política da qual esses estudantes participam. Constata-se nessa diversidade a transformação dos próprios saberes da escola e a mudança social na vida dos sujeitos.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao indicar na tabela 2 -Juventudes rurais e suas histórias de vida– intersecções, pontos comuns e divergentes apontados pelos estudantes da Eja do campo do ponto de vista da Escola fica evidente que existem desafios que precisam ser considerados. A partir do interesse, um estudante aponta: “Eu tô mais perto de concluir meus estudos agora e fazer alguma faculdade porque não tive essa chance antes, quero buscar mais conhecimento e fazer diferente de tudo.” (A1, 35a, 2º Seg/5/6ª etp).

A educação como fonte de inspiração e mudança também é visto em outras histórias e nos leva a uma importante discussão de que a educação é um fator preponderante no processo de transformação da vida dos sujeitos. Mesmo em condições adversas do ponto de vista do deslocamento até a escola, das condições das estradas, das distâncias, do

cansaço físico, eles estão ali buscando uma nova forma de ser diferente e isso passa pela importância que atribuem a escola.

Chama atenção nessas histórias que a escola não é somente um espaço de transformação pessoal, ela também é um espaço de aceitação e encontros. Sobre este aspecto D4 (45A, 3º Seg. 2ª Etapa) afirma: “Eu encontro na escola aquilo que não tenho em casa. Tenho muita atenção, carinho”. Para E5 (25A, 3º Seg. 3ª Etapa) a escola é o local onde se aceita melhor as diferenças, porque se encontra nela as diferenças.

E5 é uma menina trans que trabalha no campo com seus pais no período da manhã, tem um engajamento social muito forte nos movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) onde atua como colaboradora, e que no período noturno exerce todo seu aprendizado apesar de todo o cansaço. Sua fala diz muito sobre como a educação do campo também é uma importante possibilidade de trazer as questões de gênero, raça e orientação pra dentro do ambiente escolar. Fica evidente que o campo são pessoas, da mesma forma que a escola, o trabalho e a sociedade. E, mais ainda que nossas práticas educativas precisam estar voltadas para elas, considerando a diversidade e a suas histórias.

Sobre a questão do trabalho, B2 (28a, 2º Seg. 7ª/8ª Etapa) e C3 (19ª, 3º Seg. 1ª Etapa) possui uma abordagem que também é muito comum nas cidades de uma educação para a mudança social. Ou seja, estar na escola significa uma etapa ou pra passar em algum concurso, ou fazer alguma faculdade. Constata-se que os territórios por mais diferentes que sejam as suas espacialidades, existem conexões que estão imbricadas. Nos faz acionar aqui uma fala de Henri Lefebvre (2008, p. 61) de que o espaço traz em si um caráter político, ideológico e estratégico por ser um produto social, desde uma transformação sempre. Ele carrega o tempo vivido, a história, a produção do espaço da qual todos nós estamos imbricados.

Também relacionam a vida do campo ao trabalho ainda árduo. Um fragmento pode mostrar este ponto:

Trabalhei a vida toda aqui na roça. Terminava uma colheita já tinha que pensar em outra. Então sempre foi uma vida muito difícil mesmo, chegava dias que nem voltava pra casa, ficava na roça roçando, capinando e plantando o que tinha que dar para os meus filhos depois. Acordei sempre cedo as 4 ou 5 da manhã pra apartar o gado e tirar o leite, o serviço nunca acaba. As mãos calejavam e já nem sinto mais dor nela. Só quem gosta mesmo fica. (F6, 60a, 3º Seg. 3ª Etapa).

O cotidiano retratado pelas pessoas através de suas histórias de vida nos leva a pensar que não há uma trajetória única, mas sim múltiplas significações atreladas as práticas sociais que cada grupo ou pessoa elabora. Elas não falam sozinhas sendo

necessário enquadrá-las no contexto em que se desenvolvem, ou seja, avaliar todo um conjunto de significações que formam essa vida (D'EPINAY, 1983). É a voz do sujeito que queremos (e precisamos) ouvir! É a história deles que vamos relatar, não a nossa.

Sobre o território e as histórias de vida desses sujeitos, observamos que são marcadas por mudanças e novas adaptações a culturas locais. Estabelecendo esse paralelo de onde vieram, e onde se encontram hoje com o relato que trazem sobre o território é possível imaginar que ainda mantém laços com uma originalidade construída no seio da família ainda presentes. Ao acionar as memórias desses territórios assim afirmam:

- A1- *“Tenho muita saudade de onde morava, conhecia mais pessoas, tinha muita coisa diferente. A comida era outra. Mas é saudade de um tempo diferente, Hoje aqui tenho minha rocinha, minhas galinhas e meu gado, estou bem aqui e agradecido por ter reconstruído aqui toda minha trajetória”.*
- B2- *“O meu território é o campo, sempre foi assim. Meus filhos até tentam me levar pra cidade, mas a vida lá é complicada. Prefiro ficar aqui no meu pedacinho de terra fazendo minha lida todo dia”.*
- Para C3, D4, E5 e F6 o território do campo *“não é local para crescimento”.* Eles definem que ali é tudo muito limitado. Desejam que seus filhos saiam e cresçam, vão para o mundo. E assim reforçam talvez um preconceito de construção imaginativa do campo que vem sendo colocado a muito tempo: visto como atraso, sem oportunidades e com diversas dificuldades.

O campo é também espaço de uma construção social, política, cultural e econômica. E aí chamamos atenção que ele também não se desconecta da produção do espaço. Esse lugar torna a cada instante, objeto de um processo de desvalorização e revalorização, onde as exigências de natureza global têm um papel fundamental" (SANTOS, 2008, p. 225).

Também é oportuno acionar uma das várias concepções que Rogerio Haesbaert traz em sua obra *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade* que questiona a ideia de que a globalização levaria à perda de importância dos territórios. Nessa seara ele problematiza a importância de considerar o território como construção social: Ele ressalta que o território não é apenas um espaço físico, mas também uma construção social e cultural (HAESBAERTH, 2004, p. 48). Isso significa que os territórios são moldados por relações de poder, identidades, história e práticas cotidianas.

O campo, é portanto, um espaço de disputas, de jogos de interesses entre o agrofundiário e o agrofamiliar. E é nesse espaço, contraditório, onde também se instaura as relações de poder que está a Escola. A Educação do campo constitui possibilidades de perceber que pode ser reflexiva, crítica com o que essas juventudes vivenciam. É uma construção social e cultural fincadas nos seus territórios da qual o ensino de geografia precisa se apropriar.

Caldart (2004), por sua vez, reforça a necessidade de se reconhecer o campo e suas contradições sociais e assim pensar a educação:

Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo, porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio, não temos como pensar a Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 15).

Torna-se importante entender que o território desses jovens são expressões de uma identidade que precisa ser refletido a partir das relações sociais que vão se constituindo. Uma Educação do campo é acima de tudo, um ato político.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intersecções – escola, trabalho e território estão atreladas a dimensão social e cultural desses sujeitos. Tornam-se parte do que se constituem. São, portanto, construções de um espaço/tempo que diz muito sobre a identidade de cada um deles. No geral, transformam-se não apenas em história, mas em vivências que os impulsionam a enfrentar os dilemas que virão a compor sua história.

A educação do campo ou a escola do campo que temos hoje institucionalizada e estruturada não pode ser a escola que quer atender as demandas do capital. Ela precisa estar conjugada com as histórias de cada sujeito, ser mediadora de processos de lutas de classes, e, portanto, de transformação social.

Esses aspectos são importantes para compreensão de uma história de vida que reforça não somente o caráter da história em si, mas sobretudo sirva de reelaboração da própria prática pedagógica em consonância com os processos educativos específicos do campo.

Essa especificidade é também importante para pensar que ela se conecta a outros campos, como os movimentos sociais populares e as organizações coletivas que surgem nesse meio. Precisamos pontuar, dessa forma, qual é a escola que vem das necessidades das pessoas que vivem no campo, para e com as pessoas do campo?

Miguel Arroyo, em sua obra “Ofício de Mestre” relata em um dos trechos a indagação feita ao fazendeiro, “se perto da fazenda havia alguma escola para as crianças”, ao que o fazendeiro responde: “Não precisamos de escola, criança que aprende a ler não quer ficar mais no campo” (ARROYO, 2000, p. 50). Isso nos leva a refletir que a educação do campo é muito mais que as histórias e vivências de cada sujeito, ela é a base com potencial de executar inúmeras mudanças na vida de jovens.

Uma educação do campo transformadora e crítica perpassa, portanto, a compreensão das realidades específicas das comunidades rurais, valorizando os saberes locais, as tradições e a relação com a terra e o meio ambiente. Passa pela valorização dos saberes criados a partir das suas vivências no território e pela reflexão sobre o cotidiano dos jovens que frequentam as unidades escolares do campo.

Consideramos portanto, que os desafios e possibilidades apresentados neste artigo sobre a Educação do campo a partir da modalidade da Eja constituem uma análise maior que perpassa a necessidade de uma educação popular, uma educação que valorize a cultura local, promova a participação das comunidades e considere a interconexão entre campo e cidade (BRANDÃO, 2006), que dialogue com a realidade camponesa, valorize a agroecologia, a cultura local e a participação das comunidades na construção do currículo (CALDART, 2012) e que promova a aprendizagem a partir da curiosidade e das vivências dos alunos (PACHECO, 2014).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.

ARROYO, M. G. Educação do campo: o que temos a aprender. **Presença Pedagógica**, v. 15, p. 36-41, 2009.

ARROYO, M. G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018.

ASSIS, F. M.; CAVALCANTI, L. S.; PIRES, L. M. **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 110p.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 244p.

BOTELHO, F. B. F. **As relações rural-urbano no Distrito Federal**. 2001. 182 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 86p.

CALDART, R. S. *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CAMACHO, R. S.; FERNANDES, B. M. Crítica à crítica ao paradigma da Educação do Campo. **Práxis Educacional**, v. 13, p. 49-73, 2017.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia Escolar e a Cidade**. Papirus Editora, 2008. 190p.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 200p.

CAVALCANTI, L. S. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 129-54.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DEBERT, G. A invenção da Terceira Idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. In: ENCONTRO ANNUAL DA ANPOCS, 20., 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 1996.

DE ASSIS PAULA, F. M. Geografia, cidade e juventude (s): uma análise da espacialidade do lazer juvenil na metrópole de goiânia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA. 26., 2019. **Anais...** SIMPURB, 2019. p. 3043-3059.

D'EPINAY, C. L. La vie quotidienne: Essai de construction d'un concept sociologique et authropologique. **Cahiers internationaux de sociologie**, v. 84, p. 13-38, 1983.

EMATER – EMPRESA DE ASSISTÊNCIA E EXTENSÃO RURAL. **Sessão Programas prioritários**. Programa de Olericultura. Disponível em: <https://www.emater.df.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 396p.

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. 192p.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014. 133p.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2003.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 15-24, 1997.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 2008. 392p.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004. 155p.

OLIVEIRA, V. H. N. **Geografias das juventudes.** Porto Alegre: UFRGS, 2023. 191p.

Recebido: 01.08.2023

Aceito: 15.09.2023