





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE DOUTORADO**

MARIANA SANTOS LEMES

**GEOGRAFIAS EM ATOS: UM BORDADO DE PRÁTICAS EM
ESCOLAS NO CAMPO DE DOURADOS/MS**

**DOURADOS/MS
2025**

MARIANA SANTOS LEMES

**GEOGRAFIAS EM ATOS: UM BORDADO DE PRÁTICAS EM
ESCOLAS NO CAMPO DE DOURADOS/MS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Curso de Doutorado da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes

Linha de Pesquisa: Espaço e reprodução social: práticas e representações

Área de concentração em Produção do Espaço Regional e Fronteira

**DOURADOS/MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L551g Lemes, Mariana Santos
Geografias em atos: um bordado de práticas em escolas no campo de Dourados/MS
[recurso eletrônico] / Mariana Santos Lemes. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes.
Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. educação no Campo. 2. geografias. 3. linhas. 4. práticas educativas. I. Nunes,
Flaviana Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MARIANA SANTOS LEMES

**GEOGRAFIAS EM ATOS: UM BORDADO DE PRÁTICAS EM
ESCOLAS NO CAMPO DE DOURADOS/MS**

Tese apresentada à banca examinadora em 17 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes
FCH/UFGD/ Dourados – MS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Mariana Martins de Meireles - UFRB
Membro da Banca

Prof.^a Dr.^a Juliana Grasiéli Bueno Mota - UFGD
Membro da Banca

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Hoepers Preve – UDESC
Membro da Banca

Prof. Dr. Cesar de David – UFSM
Membro da Banca

**DOURADOS/MS
2025**

DEDICATÓRIA

*Às meninas e aos meninos das escolas do campo,
que fazem da distância um passo adiante e
do silêncio no caminho
um canto de resistência e devir.*

*O mais importante do bordado
É o avesso
É o avesso*

*O mais importante em mim
É o que eu não conheço
Eu não conheço*

*O que de mim aparece
É o que dentro de mim Deus tece*

*Quando te espero chegar
Eu me enfeito, eu me enfeito
Jogo perfume no ar
Enfeito meu pensamento*

*Às vezes quando te encontro
Eu mesma não me conheço
Descubro novos limites
Eu perco o endereço*

*É o segredo do ponto
É o rendado do tempo
É o que me foi passado
Como ensinamento.*

(J. Vercillo e J. Veloso)

*“Outras naturezas, as dos
verdadeiros poetas, fazem reviver as
imagens mais banais: escutem! No
próprio vazio de um conceito eles
fazem repercutir o bulício da vida
[...].”*

(Bachelard, 2001, p. 105)

A MOÇA TECELÃ

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois de lãs mais vivas, quentes, iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol e, no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio prata, que em pontos longos, rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear, para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez, pensou em como, seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte.

Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço meteu a mão à na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

-- Uma casa melhor é necessária -- disse para mulher.

E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer. Mas pronta a casa já não lhe pareceu suficiente.

-- Para quê ter casa, se podemos ter palácio? -- perguntou.

Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata. Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora e, ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

-- É para que ninguém saiba do tapete – ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: -- Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!
Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer. E, tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como era bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear. Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz, de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido.

Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuros dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Marina Colasanti

AGRADECIMENTOS

Tecendo esta tese, vi-me como a moça-mulher de Marina Colasanti, que, com mãos delicadas e firmes, transformava os fios em vida, em casa, em caminhos. Assim também fui construindo meu percurso acadêmico ao longo de quatro anos e meio: linha por linha, dia após dia. Entre os silêncios e os barulhos, internos e externos, fui bordando, neste trabalho, as esperanças que me sustentaram e a persistência que me guiou até aqui. Diferentemente da personagem de Colasanti, trago para agradecer a arte do bordado ponto cruz, que me é mais próxima. Não bordo com a destreza de uma bordadeira, mas com a memória viva daqueles que me ensinaram os primeiros pontos: meus pais. Foram eles que me mostraram que, com paciência e cuidado, também se constrói uma história.

Viver a tese foi preciso! Lembrei-me do que disse Maria Ester de Freitas sobre esse processo, que vai além do escrever: é mergulhar fundo em si, sustentar o vazio, acolher a dúvida e, ainda assim, continuar. Viver uma tese, assim como bordar, é uma arte. Acredito que não se borda para passar o tempo, mas para dar sentido a ele. E, nesse tempo de bordado, entre escolher a cor da próxima linha, vivi uma tarefa criativa e antissocial, desestabilizadora de certezas intelectuais, comportamentais e emocionais.

Bordei ideias com linhas de fuga, era tudo o que eu queria fazer. Para viver a tese, tive que desfazer certezas, desfazer nós, refazer tramas e, por vezes, precisei reencontrar meu próprio fio. Reconheço que, ao longo desta travessia de bordar-escrever, nunca estive sozinha. A cada ponto dado, houve mãos, olhares, abraços e presenças que me ajudaram a persistir. É com a linha do coração que destino a essas pessoas o meu mais profundo agradecimento.

Aos meus amados pais, Gláucia e Romildo Lemes, meus primeiros contadores de histórias, por sempre me incentivarem a estudar e por me mostrarem, com a linha do próprio conviver, que o conhecimento pode ser colhido, cultivado e passado adiante.

Ao meu companheiro de vida, Carlos Eduardo (Cadu), que esteve ao meu lado em cada ponto. Por ser farol constante entre as linhas, no escuro. A quem, entre páginas e silêncios, cuidou de mim, participou, caminhou junto e, mesmo nas tempestades, fez da presença um abrigo onde mora a paciência e o amor.

Ao meu irmão Guilherme, pelas histórias imaginadas e vividas e pela disposição em escutá-las. Ao Lucas, meu enteado, agradeço com ternura por compreender o tempo dos silêncios.

À minha orientadora, professora Flaviana Nunes, presença serena no emaranhado deste processo. Obrigada pelo trato profundamente humano, por fazer da orientação uma linha de escuta, respeito e leveza.

Às professoras Juliana Mota e Mariana Meireles, cujas contribuições durante a banca de qualificação foram essenciais para a tessitura deste trabalho. Obrigada por acreditarem que eu seria capaz de trazer uma forma de escrita mais viva, mantendo este fio em minhas mãos.

Às amigas que são mãe e filha: Roberta, a amiga-irmã, que tanto me ofereceu sua casa como refúgio para escrever e promoveu afeto com o tempo de caminhada e respiros. Anecy, amiga-mãezinha querida, com suas nozes e suas dicas de autoconhecimento, cuidou da minha saúde mental com generosidade. Vocês duas me escutam e me acompanham desde antes da minha primeira graduação. Muito obrigada por estarem comigo todos os dias em que a tese pesava e por celebrarem cada pequeno avanço até aqui.

À Taynara, minha amiga de infância, que me ajudou a transcrever as entrevistas e, com sua experiência, aliviou minha jornada. Minha eterna gratidão.

À querida Helena, amiga que Dourados me deu como presente generoso. Sua escuta alinhada e compreensiva em nossos áudios semanais foi essencial em todos os momentos. Obrigada!

Às minhas amigas de artes cênicas, Bruna Neto e Isis Anunciato, por compartilharem comigo os seus processos de tese, entre trocas de memes, risos e choros. Mantivemo-nos juntas apesar dos quilômetros de distância.

Às amigadas desde o mestrado: Joyce, irmã de alma, que não mediu palavras para me animar e até um livro me enviou pelo correio, e André, pela coragem que me inspira a desbravar territórios desconhecidos. Obrigada, caríssimos, por permanecerem próximos.

Às amigas-professoras Joyce, Virna, Franciele, Samanta e Emily, agradeço por me incentivarem nas conversas dentro e fora do espaço de trabalho e por me escutarem falar sobre os desafios de bordar um doutoramento em meio ao tempo que nos escapa.

Às professoras de ashtanga yoga Camila, Bruninha e Vanda, que compreenderam esta fase e me possibilitaram continuar praticando, oferecendo bolsa e acolhimento no shala mais bonito da cidade.

À Waldélia e à Ana Carolina, amigas de uma vida-geografia. Obrigada pela amizade de anos, que se mantém com os brindes e a alegria em tantos encontros.

Aos amigos de uma vida acadêmica inteira, que sempre me incentivaram a pesquisar: Leandro Cazula e Greisse Quintino. Que sorte reencontrá-los neste tempo de escrita. Em especial, ao Cristóvão Henrique, que, no último momento, presenteou-me com o texto *Viver a tese é preciso!* e segurou minha mão para atravessar o fechamento deste ciclo. Sem você, eu não teria conseguido o alinhavo final como sonhava. Obrigada por tanto, Cris.

Aos colegas da pós-graduação, pela companhia regada a prosa e café: Beatriz, Midiane, Mariéli, Clariana, Dalila. E aos colegas do grupo de pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos, pela construção coletiva de conhecimento.

À Fundect, pelo apoio financeiro de 24 meses que tornou este percurso possível. Às pessoas por quem me senti genuinamente abraçada. Jonathas, seu abraço apertado, seu livro de histórias e seu bolinho de cenoura salvaram o meu dia. Fernanda Aranha, sua energia reikiana me curou em outros níveis. À médica Priscila Salomão, por seu cuidado e sua competência, que me permitiram reconhecer o que nem eu sabia nomear. Obrigada por me ajudar a lidar com o tempo e a angústia. Ao médico Ruy, pela disposição e solidariedade.

A toda a comunidade escolar, por me receber de braços abertos. Agradeço aos diretores, Mário e Maria José, e especialmente aos colegas da Geografia, Diego e João Paulo, que me permitiram estar junto com eles na sala de aula. Muito obrigada!

A Adriano Matias, à médica Muriá Moraes e a Marx Lopes – Sim! O nome do jovem acreano, acadêmico de Odontologia, é Marx LOPES –. A esses três agradeço o suporte emocional e de gratuita admiração que, no arremate desta tese, fizeram ressoar a importância da vida, da escuta e da ajuda ao próximo, comportamentos tão escassos hoje em dia.

A todas e a todos que, de alguma forma, bordaram comigo.

Mariana Lemes, outono de 2025.

RESUMO

Esta tese é um bordado feito por uma trama de caminhos, escolas, vozes e silêncios. Não parte do começo porque, com o campo e com os sujeitos que o habitam, há outros modos de contar, de saber e de existir. Assim, apresenta o processo de uma cartografia das práticas educativas em duas escolas do campo localizadas no município de Dourados, no sul do estado de Mato Grosso do Sul — território marcado por tensões históricas entre o latifúndio e a agricultura familiar, entre o agronegócio e as geografias de resistência. A investigação assume como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, pesquisa participante, entrevista e métodos cartográficos. Oficinas de fotografia, jogos teatrais, registros de diário de campo e escutas cotidianas contextualizaram o ensino de Geografia para acompanhar os movimentos que o campo gera, que o chão propõe e que a escola provoca. As análises surgiram a partir das experiências com professoras, coordenadoras, estudantes, materiais ausentes e saberes presentes. Desse modo, foram elaborados quadros analíticos e nuvens de palavras como dispositivos imagéticos para revelar e dar forma ao que foi vivido. O encontrado não foram apenas dados, mas ações em movimento de uma educação geográfica com e a partir dos sujeitos pertencentes ao ensino de Geografia escolar do campo. As escolas pesquisadas revelaram práticas que resistem ao currículo urbano imposto, criam possibilidades a partir do pouco e se sustentam na força das relações comunitárias. A disciplina Terra, Vida e Trabalho, os projetos desenvolvidos com os estudantes e a implicação dos sujeitos mostraram que, mesmo sob o território do agronegócio e da concentração fundiária, há escolas que fazem germinar outras geografias possíveis — geografias menores, insurgentes, afetivas. Este trabalho é também uma linha de escrita da minha própria história, entrelaçada com as histórias dessas escolas de acontecimentos singulares. Assim sendo, busquei examinar diretamente o que o campo dizia, com seus buracos, suas linhas tortas, suas práticas que extrapolam o modelo curricular tradicional, que educam com a terra, com o tempo e com o território. Esta tese trata da Educação do Campo como uma cartografia de práticas escolares, entre o instituído e o inventado, na valorização do conhecimento adquirido e vivenciado na diversidade existente no chão da escola do campo.

Palavras-chave: Geografias. Educação do Campo. Práticas educativas.

RESUMÉN

Esta tesis es un bordado hecho de caminos, escuelas, voces y silencios. No parte del inicio, porque aprendí del campo y de los sujetos que lo habitan que existen otras formas de contar, de saber y de existir. Lo que aquí se presenta es una cartografía de las prácticas educativas en escuelas situadas en el campo del municipio de Dourados, en el sur del estado de Mato Grosso do Sul — territorio marcado por tensiones históricas entre el latifundio y la agricultura familiar, entre el agronegocio y las geografías de resistencia. La investigación se construyó a partir del método cartográfico, que no pretende aplicar un modelo sobre lo real, sino acompañar los movimientos que el territorio genera, que el suelo propone, que la escuela provoca. Trabajé con entrevistas, talleres de fotografía, juegos teatrales, registros de campo y escuchas cotidianas, siempre guiada por el cuidado de no alejarme de los ritmos del territorio y de las personas. Las interpretaciones surgieron de las experiencias con docentes, coordinadoras, estudiantes, huertas, materiales ausentes y saberes presentes. Elaboré cuadros analíticos y nubes de palabras como dispositivos para dar forma a lo vivido. Lo que encontré no fueron solamente datos, sino gestos. Las escuelas investigadas revelaron prácticas que resisten al currículo urbano impuesto, crean posibilidades desde la escasez y se sostienen en la fuerza de las relaciones comunitarias. La asignatura Tierra, Vida y Trabajo, los proyectos desarrollados con estudiantes y la implicación de los sujetos mostraron que, incluso bajo el peso del agro y de la concentración de tierras, hay escuelas que hacen germinar otras geografías posibles – geografías menores, insurgentes, afectivas. Este trabajo es también una escritura de mi propia historia, entrelazada con las historias de esas escuelas. No busqué comprobar una hipótesis, sino escuchar lo que el campo decía, con sus huecos, sus líneas torcidas, sus prácticas que no caben en el currículo, pero que educan con la tierra, con el tiempo, con todo el cuerpo. Por eso, esta no es una tesis sobre la Educación del Campo como política formal, sino una cartografía de prácticas escolares situadas en el campo, entre lo instituido y lo inventado, entre lo que se nos manda enseñar y aquello que, en el suelo de la escuela, se crea y se vive.

Palabras clave: Educación del Campo. Geografías. Prácticas educativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Companhia Mate Laranjeira	58
Figura 2 - Escola Municipal do Campo Coronel Firmino Vieira Matos	69
Figura 3 - Localização da Escola Municipal do Campo Cel. Firmino Vieira Matos – Vila Macaúba	70
Figura 4 - Projeto "Nossa horta" na escola Coronel Firmino - Macaúba/MS	74
Figura 5 - Escola estadual Antônio Vicente Azambuja	76
Figura 6 - Localização da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja – Itahum	77
Figura 7 - Projeto Horta Escolar	82
Figura 8 - Projeto Horta Escolar	83
Figura 9 - Estação Ferroviária de Itahum	86
Figura 10 - Primeira visita à escola Antônio Vicente Azambuja - Itahum/MS	87
Figura 11 - Jogo da Bola - Foco	128
Figura 12 - Jogo do Personagem - Instrução	129
Figura 13 - Jogo do retrato – Avaliação	129
Figura 14 - Oficina de fotografia - parte teórica	134
Figura 15 - Oficina de fotografia - parte teórica	135
Figura 16 - Oficina de fotografia - parte prática	136
Figura 17 - Oficina de fotografia - parte prática	140
Figura 18 - Registros dos estudantes	141
Figura 19 - Registros dos estudantes	142
Figura 20 - Registros dos estudantes	143
Figura 21 - Registros dos estudantes.	144
Figura 22 - Registros dos estudantes	145
Figura 23 - Exposição de fotos	145
Figura 24 - Exposição de fotos	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do Tempo dos Principais Marcos Legais da Educação do Campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul	67
Quadro 2 - Entrevistas nas escolas E.M C F e E.E AVA	165
Quadro 3 - Entrevistas dos professores de TVT na E. E. A.V.A.	169
Quadro 4 - Entrevistas diretores e coordenadores das escolas E.M C.F e E.E AVA	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Municípios de Dourados - PIB (2021)	60
Tabela 2 - Áreas da agricultura familiar e não familiar no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul – Censo agro 2006	61

LISTA DE SIGLAS

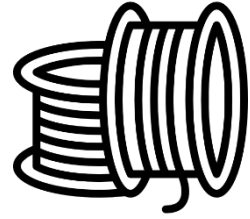
ABDI	Agência Brasileira de Desenvolvimento industrial
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AVA	Antônio Vicente Azambuja
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAND	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
ENERA	Encontro Nacional de educadores da Reforma Agrária
EMCF	Escola Municipal Coronel Firmino
Esalq	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FAMASUL	Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fiems	Federação das Indústrias de Mato Grosso do Sul
Fundect	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMASUL	Instituto de Meio Ambiente do Mato Grosso do Sul
JIDI	Jogos Internos do Distrito de Itahum
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PET	Programa de Educação Tutorial
PPP	Projeto Político Pedagógico
Petrobras	Petróleo Brasileiro S/A
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa de Educação Nacional da Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED	Secretaria de Estado de Educação
Sefaz	Secretaria da Fazenda de Mato Grosso do Sul
SECAD	Secretaria de educação a distância, Alfabetização e Diversidade

Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesi	Serviço Social da Indústria
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
SPI	Sistema de Proteção aos Índios
TVT	Terra, Vida e Trabalho
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIJALES	Centro Universitário de Jales

SUMÁRIO

ATO I	22
CAPÍTULO 1. VIDA-PESQUISA: TECENDO CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	23
1.1 ANTES DA LINHA ...	23
1.2 A PONTA DA LINHA	28
1.3 NA LINHA	33
1.4 ENTRE A LINHA	40
1.5 ENTRELINHAS	48
ATO II	58
CAPÍTULO II. NA LINHA	59
2.1 CRUZANDO LINHAS CRUZADAS	59
2.2 SUBLINHA	72
2.3 POR VÁRIAS LINHAS	96
ATO III	120
CAPÍTULO III. GEOGRAFIAS EM ATOS	121
3.1 FIM DA LINHA? CENAS, FOTOS E SILÊNCIOS DO CAMPO	121
3.2 GEOGRAFIA EM CENA: CORPOS EM ATO, TERRITÓRIOS EM JOGO	131
3.2.1 GeoTeatro: corpos que encenam territórios	133
3. ENTRE LENTES, LINHAS E TENSÕES: (FOTO)GRAFIAS	142
ATO FINAL	162
4. CONSIDERAÇÕES BORDADAS COM O CAMPO	163
4.1 O FIM DA LINHA? CONSIDERAÇÕES DE UM BORDADO EM MOVIMENTO	163
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167

ATO I



CAPÍTULO 1. VIDA-PESQUISA: TECENDO CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

1.1 ANTES DA LINHA ...



*Acendemos paixões no rastilho do próprio
coração. O que amamos é sempre chuva
entre o voo da nuvem e a prisão do charco.
Afinal, somos caçadores que a si mesmo se
azagam. No arremesso certo vai
sempre um pouco de quem dispara.
(Couto, 2014, p.113)*

À sombra de uma árvore frondosa da mangueira ou na varanda espaçosa do quintal de casa, a narrativa de vida pelas vozes dos meus pais sempre me encontrou atenta na escuta das histórias contadas sobre meus antepassados. Ao evocar as lembranças de um tempo desconhecido por mim, a recordação memorável sempre vem com o tom de exclamação na voz daqueles que contam. São fatos curiosos, engraçados e até mesmo misteriosos que se distinguem nas situações descritas entre as histórias que tornam o lugar incomum. Nesses momentos de escuta, foi-me ocorrendo a percepção da paisagem, retratada nas histórias, firmada entre as memórias e composta por todos aqueles que possuem suas raízes fincadas no campo.

À medida que as palavras eram projetadas na voz, eu via um acontecimento. Sempre me senti dentro de uma história contada por duas vozes (Munduruku, 2015). Com o passar dos anos, no amadurecimento da vida, observo que, além dos pensamentos que conduziam o relato das histórias, permeando a construção de minha identidade, “há uma distribuição de tempos: o tempo da fala e o tempo da escuta” (Couto, 2017). Ambos, como água de rio, confluem na presença exuberante da natureza. Tomada por essa dimensão de tempos, descortino horizontes da paisagem de um campo descrito pelas histórias que me fizeram apreender com a experiência desse lugar vivido e escutado por mim.

A sonoridade nostálgica da voz de quem conta é tão agradável quanto o gosto do café passado pela estrada em que sua plantação podia de longe ser

vista. As lavouras de milho, arroz e o pasto com gado leiteiro compartilham da vista atravessada por cursos d'águas sobre uma linha reta de terra. O único acesso ao vilarejo denominado Cavaco tem como destino a fazenda que contém casa, quintal, lavoura e escola. É desse lugar paterno que a história se constrói no campo do interior paulista, tendo o cerrado grosso como um grande horizonte a ser desbravado.

Na planície pertencente a terras sul-mato-grossenses, as ondulações da paisagem são descritas por memórias maternas, contadas pelo acúmulo de travessuras da infância, que, em clima de comédia ou suspense, inundam as sensações de quem atentamente ouve. A casa de madeira alta permitia avistar de longe o rebanho de gado. Corixo é o nome d'águas que ainda hoje se formam durante as cheias e escorrem no terreno das lembranças pantaneiras de um campo de férias, distante do cotidiano de uma vida citadina.

Diante das narrativas que descrevem lugares com paisagens diferentes da minha realidade de filha, compreendo que o contexto externo é o mesmo, porém as possibilidades de significação e atribuição de sentido para mim e meus pais são totalmente diferentes (Vygotsky, 2010). Nessa perspectiva, a minha imaginação “tiene siempre una larga história tras de sí” (Vygotsky, 2009, p. 14) que se compõe do repertório de minha escuta e experiência. O que não está em lugar nenhum não existe (Aristóteles, 1995, p. 27-30).

Imaginar o campo no cenário das histórias de família, ao longo das diferentes fases do meu desenvolvimento, integrou-me ao repertório desse lugar e fez com que eu estivesse acesa a esta realidade. Na compreensão de imaginação, Aristóteles a considera como potência ativa e integrada à dinâmica psíquica da memória que move os afetos, a razão e a vontade, que é elemento indispensável no percurso do conhecimento (Massimi, 2011).

Se “conhecer é descrever para re-conhecer” (Bachelard, 2004) na trama de tantas narrativas, conheço-me como filha e neta com raízes no campo. Compreendo “a importância da escuta para a percepção e criação da realidade” (Bertoli, 2021, p. 14) na descrição de campo e histórias que pertencem a muitas gentes. Nesse sentido, re-conheço, ao encontrar no trabalho científico, as histórias comumente por mim escutadas, pois, “quando leio o mundo, como retirar a minha história de leituras do mundo, a minha própria presença no

mundo, de modo a permitir, paradoxalmente, uma leitura asséptica que faço do mundo?” (Hissa, 2013, p. 175).

A princípio, pertenço ao lugar que existo por meio do encontro inicial de duas histórias. Em consequência, escrevo, como sugere Foucault (1992, p. 133), para mostrar-me, dar-me a ver, “fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, assumindo o valor intrínseco e basilar do conhecimento científico alicerçado em meus valores internos. Ou seja, minha escrita não é neutra. Ela “capta a realidade de um modo distinto do conjunto de conhecimentos ‘puros’ e ‘aplicados’, produzidos por métodos rigorosos, comprovados e objetivos” (Japiassu, 1975, p. 9).

Como pesquisadora, acendo a paixão no rastilho do próprio coração quando dialogo com as historicidades que atravessam os seres humanos e assumo o papel político da pesquisa como responsabilidade social, assim como o compromisso que esta tem com as transformações dessas realidades (Freire, 2011). Nesse campo, os valores a serem apresentados em relevo, são os valores sociais, compreendidos na multiplicidade dos territórios demarcados por grupos sociais entrelaçados à sociedade e suas questões estruturais.

Nessa conjuntura, a educação manifesta-se como possibilidade de compreensão e transformação da família à comunidade, pois existe em cada categoria de sujeitos de um povo, em cada povo ou entre povos que se encontram. “A educação existe difusa em todos os mundos sociais” (Brandão, 1981, p. 2). Por sua vez, “ninguém escapa da educação”; ela está intrinsecamente ligada ao cotidiano das pessoas, “existe misturada com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor” (Brandão, 1981, p. 7).

No arremesso certo, a escolha da categoria analítica e das teorias é subjetiva; exprime sentimentos pelos quais me aproximo da concepção de educação como fenômeno educativo. Assim como no processo de escuta das histórias, incide na convivência humana e relaciona-se com aspectos associados ao mundo vivido dos sujeitos (Maireles, 2018). Portanto, na ciência e na prática educativa, vai sempre um pouco de quem dispara.

Assim, este trabalho não caminha por capítulos rígidos e isolados. Ele se costura em **atos**, como no teatro da vida, como nos gestos miúdos da sala de aula. São atos que se entrelaçam, se atravessam e se movem — tal qual as

linhas que formam a imagem da capa e tal qual as experiências que, no campo, me moveram. Aqui, a tese não se explica; ela se mostra nos desvios, nas escutas e nas dobras.

Ato I. Vida-Pesquisa: tecendo caminhos introdutórios

É aqui que a pesquisa começa, mas não pelo começo. Começa da vida que pulsa e que antecede a escolha do tema, do método ou do lugar. É um ato de atravessamento entre minha história e o chão da escola do campo. Falo da minha trajetória como filha, estudante, professora e mulher do interior do Mato Grosso do Sul. É nessa travessia na qual o campo deixa de ser apenas objeto e se torna **território de pertencimento e de disputa**. O desejo que me move nasce de fora, mas de dentro – do sentido, da memória, da incomodação. Por isso, este ato é convite e confissão.

Ato II. Na linha

Neste segundo ato, trago comigo a escrita como trilha e linha viva. Por aqui, construo o chão teórico-metodológico que sustenta este bordado, sem me fixar num fio só. A cartografia, como método, não é aplicada, é vivida. Apoio-me em autores que pensam com o corpo, com o chão, com o tempo das coisas que não cabem nas categorias rígidas. Com Deleuze, Guattari, Gallo, Oliveira Júnior e tantos outros, fui compreendendo que **educar no campo é mais do que ensinar conteúdos – é habitar uma existência**, feita de resistências, saberes menores, silêncios e invenções. Este ato é aquele em que deixo o mapa e passo a andar com o território, sem demarcar limites.

Ato III. As escolas: relato dos trabalhos de campo e trazendo as práticas

O terceiro ato é o mais ruidoso: nele, as vozes das escolas falam mais alto do que os livros, as normas. Aqui se inscrevem as vivências com as escolas, os relatos que não cabem em gráficos, os gestos e as ações que escapam dos relatórios. São professores, diretores, estudantes, coordenadores, sementes, portões, estradas. Tudo se mistura. Utilizei **diários de campo, oficinas com fotografia, jogos teatrais e práticas pedagógicas** como dispositivos para acompanhar os fluxos da escola viva. Os quadros analíticos me ajudaram a organizar, e as nuvens de palavras me mostraram o que insiste, o que grita, o que sussurra. É neste ato que a tese flui, tecendo com o campo.

Ato IV. O fim da linha: considerações de um bordado

Chegamos ao que convencionam chamar de conclusão, mas este último ato não fecha: ele abre. O bordado que fiz com este trabalho não é perfeito, nem simétrico. Há linhas soltas, há pontos trocados. É ele quem me diz que **a escola do campo é espaço de resistência, de singularidades e de possibilidades**, mesmo quando atravessada pelo peso do agronegócio, o “agro”¹, pela ausência de estrutura ou pelo silêncio das políticas. Aqui, o que se conclui é que o campo educa e também exige ser ouvido. O que se amarra é a certeza de que **há outras geografias** possíveis e que cartografar, mais do que explicar, é habitar aquilo que insiste em ser vivo.

¹ Neste estudo, o termo “agro” é utilizado para se referir ao agronegócio, analisado sob uma ótica crítica que expõe seus efeitos socioambientais e político-territoriais. Essa análise destaca questões como a concentração de terras, a transformação da terra em mercadoria e os conflitos territoriais, conforme explorado por Mitidiero e Goldfarb (2021).

1.2 A PONTA DA LINHA



Partindo do pressuposto de que educar é fazer conhecer, faço emergir modos de “ser-no-mundo”. No mundo da vida-pesquisa, a Geografia tornou-se a ponta da linha que me conduziu na construção do meu desenvolvimento intelectual pela Educação do Campo como temática de estudo na ciência geográfica. A tessitura dessa história iniciou-se no ano de 2008, quando ainda estava cursando o bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul.

Sendo essa minha primeira graduação, logo identifiquei um certo distanciamento, referente à minha designação profissional, para a habilitação em trabalhar com estudos ambientais, planejamento regional, mapeamentos e outras atribuições condizentes com o objetivo de uma formação mais prática, voltada para ações do mercado de trabalho, direcionado mais pela demanda do setor industrial local. Acadêmica de um curso integral, com aulas que se revezavam entre o período da manhã e o da tarde, a constatação de minha precedência pela licenciatura foi ocorrendo à medida que experienciava as saídas de campo nas aulas de Geologia, Geomorfologia, Pedologia etc.

O fato de ser bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), além de me aproximar do fazer científico, reforçou a percepção de uma propensão à sala de aula, somada ao entusiasmo em participar de projetos desenvolvidos na área da educação, compartilhado com colegas bolsistas desse mesmo programa, que, em sua maioria, eram do curso de licenciatura. No ano de 2008, em mais uma saída de campo, na aula de Geografia Agrária², surgiu o real interesse pela Educação do Campo.

Talvez pela imaginação da escola em um campo imaginado, dispus-me a compreender a Educação também como território, tão imprescindível quanto a posse da terra: ambos fazem parte da estrutura agrária do campo brasileiro. Com

² Disciplina ministrada pela professora titular da UFMS do campus de Três Lagoas, Rosemeire Aparecida de Almeida, também orientadora dos dois trabalhos de conclusão dos cursos de bacharelado e licenciatura em Geografia.

essa estima pelo tema, concluí meu trabalho monográfico do curso de bacharelado em Geografia e mantive a curiosidade de aprender a temática desse campo. Segui com essa investigação no trabalho de conclusão de curso de licenciatura e na dissertação do mestrado.

Nos dois trabalhos de monografia, pautei-me em analisar escolas do campo localizadas no município de Três Lagoas/MS, enquanto, no mestrado, ampliei o horizonte da minha pesquisa a fim de compreender a Geografia Agrária por meio das relações ideológicas capitalistas desenvolvidas em projetos educacionais propostos em três escolas do campo, localizadas na microrregião do Bolsão³, que abrange o leste de Mato Grosso do Sul.

Desde a conclusão da dissertação, defendida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2014, persistia em mim o questionamento de como uma política pública pensada para a Educação do Campo alcançaria, em pé de igualdade, a extensão territorial de um campo com realidade agrária tão distinta, como é o caso do Brasil. Essa indagação se manteve ainda mais presente nos anos de 2015 e 2016, ao longo do curso de pós-graduação *lato sensu* da UFMS em Educação do Campo e Educação Básica do Campo, no polo de Três Lagoas/MS. Nesse curso, fui tutora presencial e tive a oportunidade de orientar três trabalhos de conclusão de curso, os quais me possibilitaram identificar as diversidades que entremeiam a Educação do Campo na realidade do estado.

No intervalo de tempo de sete anos, após a defesa do mestrado e a aprovação no processo seletivo de doutorado no ano de 2021, os caminhos trilhados na vida pessoal e profissional sempre culminaram no ambiente universitário. Nesse tempo, a aproximação com o conhecimento científico cursado em quatro disciplinas como aluna especial e em diferentes programas de pós-graduação marcaram o processo de construção de um projeto de pesquisa que preexistiu à oficialização da aprovação.

³ Bolsão compreende uma das nove regiões do estado de Mato Grosso do Sul divididas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fazem parte dele os municípios de Aparecida do Taboado, Brasilândia, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paranaíba, Santa Rita do Pardo e Selvíria.

Figura 1. Contação de histórias - Mariana Lemes



Fonte: acervo da autora.

Entre as disciplinas cursadas como aluna especial – Fundamentos de Metodologia Científica na UFU, em 2016; Geolinguística na UFMS, em 2017; Fronteira, Interculturalidade e processos educativos, em 2018, e Dinâmica Econômica Territorial, em 2019, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) –, fui reestabelecendo vínculos com a universidade, redescobrimos caminhos de pesquisa e aprendendo outras perspectivas teóricas de pensar a Geografia. Durante a disciplina cursada em 2018⁴, os processos educativos de uma outra Geografia me foram apresentados, adentrando questões que atravessaram o rascunho do atual trabalho de pesquisa.

Além das novas descobertas e abordagens científico-filosóficas, a trajetória acadêmica foi permeada pela realidade de trabalho na atuação como produtora e educadora de Arte e Geografia. Frente à ambiguidade de experiências vivenciadas nessas duas áreas de trabalho, experimentos da linguagem artística se fizeram presentes também no caminhar desta pesquisa. Tal aproximação com a linguagem artística evidenciou-me o ensino de Geografia

⁴ Ministrada pela professora titular de Geografia da UFGD, Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes, orientadora desta pesquisa.

de modo mais abrangente, desvendando possibilidades de práticas educativas voltadas à realidade da escola do campo.

Figura 2. A pesquisadora artista



Fonte: acervo da autora.

Essa minha aproximação com a Arte fez com que eu concluísse a graduação em Artes Visuais no Centro Universitário de Jales (UNIJALES-SP) – cidade próxima, a 160 km de Três Lagoas. A proximidade artística, especificamente com a linguagem teatral, tem como base a potência do fenômeno educativo no espaço da universidade pública. Na ocasião, o teatro foi oportunizado por um projeto de extensão da UFMS, proposto pelo curso de Geografia, intitulado “Grupo de Teatro Identidade⁵”, no qual ingressei no ano de 2007 e do qual fui integrante durante a minha primeira graduação, colaboradora nos anos seguintes, durante e após o período de mestrado e, atualmente, participante dos projetos.

⁵ Projeto de extensão Grupo de Teatro Identidade foi criado no ano de 2005 pela UFMS.

Figura 3. Grupo de Teatro Identidade Logo



Por tamanhas vivências proporcionadas por esse projeto-grupo, pude experimentar, conhecer e estudar jogos teatrais, os quais, aos poucos, foram sendo inseridos na minha prática e didática de ensinar Geografia. Além do jogo teatral, muito trabalhado como base prática para desenvolver habilidades cênicas, esse projeto de extensão me possibilitou conhecer, entre outras linguagens artísticas, a arte de contar histórias (ver Figuras 1 e 2). Essa se tornou a principal atividade de atuação após minha passagem pelo “Grupo Identidade”, no qual permaneci até o ano de 2018 e ao qual retornei nos meses finais de 2024.

A identificação com essa linguagem narrativa me remete ao fato ou efeito de ser neta de avós com raízes no campo, ou seja, as histórias de minha referência de campo são atravessadas pela cientificidade das geografias consistentes na paisagem agrária brasileira e sul-mato-grossense. A escolha por essa geografia que compreende a Educação do Campo é, não por acaso, parte das minhas memórias afetivas de identidade familiar com esse campo de muitas histórias. Espacialmente geografo por meus pais e avós, o campo de outras histórias que se encontram entre as vias teóricas da construção reflexiva do conhecimento, concebido e alinhavado aos nós que se apresentam neste bordar do fazer científico.

1.3 NA LINHA



*“O mais importante do bordado
É o avesso
O mais importante em mim
É o que eu não conheço”
(Velloso; Vercillo, 2010).*

As linhas que iniciam a letra da música de autoria dos músicos brasileiros Jorge Vercillo e Jota Velloso, interpretada na voz da cantora Maria Bethânia, trazem, para este momento, a partilha dada no processo de construção do conhecimento tal qual um bordado, pelo avesso. Como quem faz uma renda, um crochê, um tricô, as linhas trançantes que compõem cada ponto deste trabalho amarraram o querer tecer deste doutoramento.

Para elaborar o tal bordado, as linhas da vida e do trabalho acadêmico tiveram de se ajustar em muitos pontos, na medida em que, para se alinharem, foi preciso se desfazerem, desatando muitos nós. O alinhavo, inicialmente proposto para o projeto desta pesquisa, foi sequenciado por moldes da produção acadêmica, que, por vezes, costumam determinar um caminho único de como se deve construir uma tese. Entretanto, durante a prática desta pesquisa, a costura dessas linhas pré-anunciadas, devido à sua vivacidade de existir, criaram liberdade na ordem metodológica para esta construção.

Ou seja, foi pelo avesso que os “desvios” apareceram, descosturando padrões da temática alinhados, a princípio, com a análise da Educação do Campo pelo viés ontológico da Geografia. Desse modo, este trabalho vai tramando a costura sob a perspectiva de uma educação geográfica, com e a partir de sujeitos pertencentes ao ensino de Geografia escolar do campo.

Compreende-se aqui que educação se distingue de ensino, pois transcende o ato de ensino formal e envolve processos de socialização contínuos, presentes tanto dentro quanto fora da escola. Engloba mensagens implícitas, valores, subjetividades, modos de ser e viver, muitas vezes veiculados de modo indireto nos atos de ensino (Rego; Costella, 2019). Na tessitura de apresentar os territórios que incidem a retórica da teoria, os fios que se alinharam

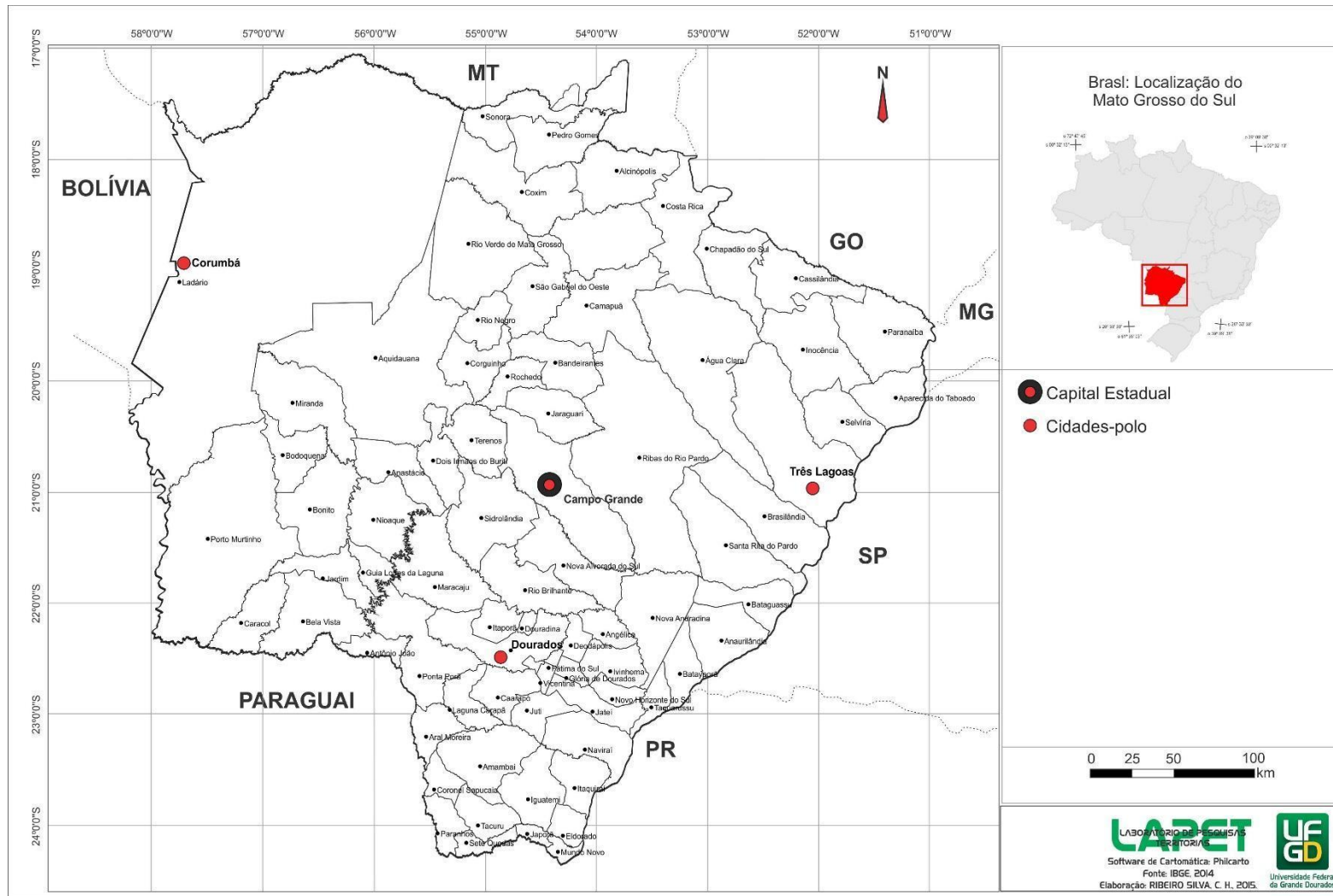
a esta pesquisa foram aqueles que se encontraram na experiência, por meio da prática, no espaço da escola e na sala de aula.

Assim sendo, para compreender este fio condutor como proposta desse bordado-trabalho, a apresentação se fez com feições de um experimento a fim de costurar linhas que dividem dois momentos da escrita. Num primeiro momento, percebi como a trajetória da vida-pesquisa encontrou a teoria apreendida nas etapas iniciais da formação acadêmica, fazendo com que a aproximação da temática conceitual da Educação do Campo se deslocasse ao longo desse despertar investigativo, com enfoque no ensino de Geografia. Esse movimento que transpôs o olhar também fez desprender a precisão conceitual da forma escrita em ser diferente, mantendo-se o rigor científico, mas o libertando de sua rigidez (Rodríguez, 2012).

Tal reversão do olhar consistiu em uma aposta na experimentação do pensamento sobre “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso, não se renuncia ao rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida” (Barros; Passos, 2009, p. 11). Com essa perspectiva de olhar, a escolha metodológica deste trabalho é condizente com “uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 2003, p. 40).

No segundo momento, procedem as linhas que se apresentam na concepção filosófico-científica adotada pela pesquisa, tendo em vista o percurso argumentativo de uma educação geográfica, o qual, em alguma medida, entrelaça-se à temática da Educação do Campo, porém por uma perspectiva voltada às práticas de ensino em Geografia presentes no campo de Dourados, município do estado de Mato Grosso do Sul (ver Figura 4), onde a pesquisa foi concretizada. A problemática que suscitou as questões deste trabalho identificou as linhas de possibilidades que se abrem no cotidiano das escolas localizadas no campo, a fim de costurar análise das experiências vividas nas aulas de Geografia com as práticas de uma educação geográfica encontradas em duas escolas do campo.

Figura 4. Localização de Dourados - Mato Grosso do Sul



Nessa contextura, este bordado se apresenta por meio de três pontos tecidos no território das escolas participantes deste trabalho: o campo, as práticas e as geografias de uma educação menor⁶. Desse modo, os nós levantados nesse trajeto de escrita só se fizeram, e se desfizeram, pela possibilidade de uma abordagem metodológica singular que prevê o desenrolar de tantas linhas que compreendem a extensão deste carretel denominado tese.

Por consequência, alinhamos a forma como o método cartográfico é tratado, promovendo uma profunda imersão no âmbito da pesquisa qualitativa, como “partilha de princípios e não de procedimentos” (Minayo, 2001 p. 12). Essa abordagem propõe uma ligação entre a pesquisadora e os participantes, com o objetivo de observar e explorar, sem que haja a necessidade de seguir um caminho linear definido para alcançar um resultado específico (Kastrup, 2015).

A metodologia de pesquisa proposta por Deleuze e Guattari (1995, p. 21) é comparada a “um mapa que tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque, que retorna ‘ao mesmo’”. Enquanto o decalque remete sempre a uma suposta ‘competência’, o mapa é uma questão de performance”. Se o decalque pressupõe uma imagem estática, o mapa nos oferece uma imagem dinâmica que possibilita a conexão, a elaboração e a reconstrução da pesquisa. Em vista disso, consideramos, nesse processo de escrita, a importância de não se unir a regras limitadoras.

Assim, por meio dessa linha que conduz as direções, por vezes não planejadas, são as *pistas* contidas que auxiliam na orientação do trabalho com a produção da pesquisa. A primeira pista para a realização do método cartográfico como pesquisa-intervenção se constituiu por meio da reconfiguração dos objetivos inicialmente estabelecidos a partir do que ocorreu nas experiências em campo. Essa circunstância possibilitou que o campo de pesquisa atravessasse as hipóteses que tínhamos e nos mostrasse outros percursos a serem seguidos.

Ou seja, apontou-nos para direções não imaginadas de antemão ou sequer presumidas. Nesse sentido, refiro-me às nossas hipóteses como fruto do próprio desejo do tema da pesquisa que surge de pensamentos e convicções da

⁶ O termo educação menor, aqui mencionado de forma introdutória, será discutido com maior profundidade ao longo do texto.

pesquisadora como pessoa que escreve sua história no mundo (Godinho, 2021). Por esse viés metodológico, consideramos não começar pelo começo, pois

“[...] é uma forma muito comum de contar algo. É o modo ocidental de contar uma história. Começar do começo é sempre caminhar por um caminho linear, e nos ensinaram a pensar obedecendo sempre a esse caminho como se não houvesse outro possível” (Munduruku, 2015, p. 21).

No método cartográfico, há outros tantos caminhos possíveis. As etapas de um processo de pesquisa coexistem e se complementam durante todo o processo. “É preciso sublinhar que esse processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita dos textos, continua com a publicação dos resultados” (Kastrup, 2015, p. 48). O material produzido nas entrevistas, junto com o diário de campo, está compreendido na abrangência da cartografia, sendo o acesso das experiências orientado pela prática de construção desse trabalho de investigação.

A escolha pela política das narrativas, que também é uma pista para a construção do método, insere-nos no campo da pesquisa não como meros receptores de dados, mas como sujeitos que constroem e atuam nesse espaço-tempo. Para além de buscar apenas informações, é preciso considerar que a vida já acontece no território investigado e que participar dessa dinâmica em andamento requer cuidado e disponibilidade para ser participante, estabelecer vínculos, conviver de alguma forma com as pessoas e estar aberta às atividades que envolvem tanto os sujeitos da pesquisa quanto a rede na qual estão inseridos (Escóssia; Tedesco, 2015).

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo que se deu na escola vai além da simples coleta de dados; exige cuidado e atenção no modo como as informações são produzidas. Ou seja,

“[...] a atenção cartográfica pode ser cultivada através de um território de observação e acessa elementos processuais provenientes desse território, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão (Kastrup, 2015, p. 49).

Todavia, essa atenção é concentrada, mas não seletiva. Desse modo, o método escolhido “visa a ampliação de nossa concepção de mundo para incluir

o plano movente da realidade das coisas” (Escócia; Tedesco, 2015, p. 92), e essa implicação converge no trabalho da pesquisadora no campo. Há a compreensão de que as histórias de vidas também são apresentadas na escola no campo e, por isso, nem sempre seguem o rumo da lógica epistemológica: a educação é e o não ser não é. Às vezes, as histórias seguem geografias em um caminho que passa longe dessa compreensão lógica.

Elas questionam, indagam, divagam, interrogam, constroem ou destroem; consertam ou estragam; dilaceram ou unem mundos. Fazem isso porque costumam contradizer o que está posto ou o que é senso comum (Munduruku, 2015, p. 21).

Assim sendo, a análise, ao mesmo tempo que descobre o que está sendo pesquisado, torna visíveis as relações que se constituem a partir delas, pois o ato de “cartografar é habitar um território existencial” (Alvarez; Passos, 2015, p. 131). Portanto, o que é analisado parte da própria ocorrência, repetindo a ideia de que não existe a neutralidade desta pesquisadora. “Não há neutralidade do conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em um discurso cioso das evidências” (Passos; Barros, 2015, p. 20-21).

A realidade que emerge a partir da relação entre pesquisadora e participantes foi possível graças ao diário de campo. As anotações do cotidiano continham relatos das memórias do campo de investigação, base para escrita e produção de materiais para somar à análise das experiências vividas no processo deste trabalho. Com isso, consideramos que o ambiente escolar acompanha os processos de produção de subjetividades “que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente” (Kastrup; Barros, 2015, p. 77). Desse modo, despertam-se memórias esquecidas. Para a cartógrafa, o que surge é o que é interessante. (Passos; Kastrup, 2009).

Este trabalho se desenha, então, **no entre**, nesse lugar que não é uma verdade fixa nem um dado evidente. Ele se desenha entre a escola e o campo, as geografias da prática e do currículo, da fala e do silêncio, do que é e do que ainda pode ser. A cartografia me ensinou a observar esse movimento e me ensinou mais: a escrever com ele.

A escola do campo que conheci não se define apenas pelas coordenadas geográficas em que está localizada. Ela está nas mãos calejadas das professoras, na dignidade das merendeiras, na ausência de materiais, no desejo de resistir, no sonho dos alunos, nas palavras dos gestores, no jardim, na sombra da horta plantada sem autorização. Ela está no peso do agro, que ameaça homogeneizar a vida, mas também entre as frestas por onde ainda germina uma escola outra: a que é comum, a que é cuidado, a que é vida partilhada.

É por isso que esta tese se abre como o traço daquela linha (imagem que inspira este trabalho), curva, não linear, insistente. Uma linha que contorna, atravessa, dobra e segue. Assim, este trabalho segue na multiplicidade, com a linha: em movimento.



1.4 ENTRE A LINHA

Diante da brevidade traçada antes da linha que compõe partes importantes e significativas da pesquisa, o ponto que justificou a abordagem deste trabalho aparece entre a construção da trajetória acadêmica na Geografia, que, desde o primeiro trabalho monográfico até a dissertação de mestrado, manteve-me na escolha pela temática da Educação do Campo. Essa é a linha condutora das demais pesquisas realizadas até o momento. A partir das escolas situadas no campo brasileiro, o lugar de ser, **do** campo ou de estar **no** campo, compreendem um aspecto geográfico na perspectiva de análise territorial discutido como conceito integrante da Geografia.

Por este tramar na pesquisa geográfica, a escola como lugar é sobretudo gente (Freire, 1989) que pertence a um território, neste caso, o território do campo. Em vista dessa compreensão, o referencial teórico utilizado nos trabalhos até aqui por mim realizados esteve pautado mais na perspectiva de análise territorial da educação como política pública de direito conquistado e garantido aos povos do campo do que na perspectiva das experiências dos sujeitos que vivem, constroem e trabalham por essa educação.

Nos trabalhos de conclusão de curso das graduações e de dissertação do mestrado contive-me nos princípios norteadores da fundamentação teórica dessa temática, que estão pautados na consistência de dois paradigmas na perspectiva territorial e geográfica da educação: o da Educação do Campo e da Educação Rural. Nesses pressupostos, a educação rural é pertencente ao paradigma do capitalismo agrário, enquanto a educação do campo, ao paradigma da questão agrária (Camacho, 2017).

Faz-se imprescindível a compreensão desses dois territórios como distintos: do campesinato e do latifúndio-agronegócio, uma vez que são nesses territórios que a educação se constitui, intrinsecamente, rural e do campo. A educação rural foi denominada por uma legislação que, no período anterior a 1998, com aporte do Estado, considerava a educação para as populações do

campo apenas por uma ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

Ou seja, foi criada para os sujeitos do campo, de forma vertical, bastante limitada e condicionada às necessidades de formação da mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano industrial, bem como “para conter o fluxo migratório interno dos anos de 1910/1920 das populações rurais para as cidades” (Pires; 2012, p. 81-82).

A partir desse contexto, é propositivo afirmar que a educação rural se constituiu como um dos elementos condutores de uma compreensão hegemônica econômico-social de campo, que orientou políticas e práticas educativas sobretudo excludentes.

No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural (Fernandes; Molina, 2005, p. 57).

Em contraponto a esse modelo que direciona práticas políticas da chamada educação rural ou desse modelo de educação para o meio rural no Brasil, a Educação do Campo emerge no território da agricultura camponesa, por ser repleto de elementos culturais e identitários (Melo, 2022), e aponta uma educação que se manifesta por um projeto contra-hegemônico de campo e denuncia a “emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola, com a participação efetiva dos sujeitos do campo” (Molina, 2010, p. 70).

Em vista disso, a escola passou a ser teoricamente referenciada nos trabalhos científicos por sua apresentação gramatical que a identifica como “do e no campo”, tal qual diz sobre seus vínculos de pertencimentos político e cultural (Pires, 2012. p. 95). Nesse sentido, reporta “domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas ‘determinações sociais’” (Brandão, 2006, p. 5).

Nessa linha de construção, a Educação do Campo parte do lugar de origem e da sua intervenção no espaço vivido e percebido, levando em consideração sua cultura e necessidades sociais (Caldart, 2002). Por sua vez,

os princípios norteadores da Educação do Campo foram reafirmados e ampliados por meio do artigo 2º do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

Assim como esse Decreto, medidas e espaços interinstitucionais e instrumentos normativos foram sendo criados para concretização da Educação do Campo. Isso propiciou tornar a escola evidente, fazendo com que ela ganhasse um novo sentido no âmbito das pesquisas. Além das exigências previstas de atendimento às crianças, aos jovens e adultos, a escola do campo passou a debater questões que estejam alinhadas aos interesses dos povos do campo.

Entre essas questões, está o caráter formativo, a formação de professores(as), o aprendizado que se pretende efetivar e a elaboração de uma proposta pedagógica adequada à construção de uma matriz com práticas educativas que integram parte das lutas gerais em que está inserida a escola e os sujeitos do campo (Caldart, 2004). As práticas educativas surgem da necessidade desse grupo social de acessar a educação (Antônio; Lucini, 2007).

A depender do território da escola, essa prática educativa está fundamentada na situação social, política e pedagógica condizente com o território nos quais os sujeitos produzem suas existências, conferindo à Educação do Campo a essência de sua singularidade.

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulam força e espaço (Fernandes; Molina, 2005, p. 68).

Ademais, a fundamentação teórica, histórica e política da Educação do Campo nos ajuda a compreender a construção epistemológica de uma categoria da educação que tem avançado nas pesquisas brasileiras, conquistando, portanto, espaço na discussão do cenário macropolítico, ao qual Gallo (2002) refere-se para conceber a ideia de educação maior:

Uma educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2002, p. 173).

Reconhecemos que a proposta da Educação do Campo instituída na macropolítica, tal qual é formulada nos gabinetes, expressa nos documentos, tornou-se pauta em um contraponto histórico por ter sido ignorada, marginalizada e mantida, por vezes, fora das agendas políticas dos governos que se sucederam na realidade brasileira. Embora continue sendo esquecida nas realidades micropolíticas do cotidiano, nas quais não são efetivadas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, é imprescindível a existência de suas resoluções normativas.

Na realidade brasileira, escolas reduzidas a salas ou classes multisseriadas⁷ ainda se fazem presentes em muitos municípios. Por isso, compreendemos que a Educação do Campo também pode acontecer no âmbito

⁷ Ambientes educacionais compostos por estudantes de diferentes idades/séries/anos/ciclos nas mesmas turmas e salas de aulas (Brasil, 2025).

de uma educação menor, na micropolítica da sala de aula, expressa nas ações cotidianas de professores e estudantes.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2002, p. 173).

Nesse sentido, são três as características examinadas por Gallo (2002) para tratar de uma educação menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Tais particularidades são imprescindíveis para a compreensão de uma educação menor como dispositivo potencializador da Educação do Campo, considerando sempre que “a questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (Guatarri; Rolnik, 1986, p. 133).

A primeira característica diz respeito ao processo educativo de “desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas” (Gallo, 2002, p. 175) em determinado contexto ou lugar. A segunda característica evidencia o ato político de uma educação menor demonstrada pelo duplo agenciamento: “agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social” no qual se produzem possibilidades e se potencializam os efeitos da militância (Gallo, 2002, p. 175).

Por fim, o valor coletivo é a terceira característica que constitui o ato de escolha adquirido por uma educação menor. “O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, escolherá para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos” (Gallo, 2002, p. 175). Essa característica está muito relacionada ao que o filósofo Antônio Negri chamou de um tempo de militância. Gallo (2002, p. 170), ao deslocar para o campo da educação, define um professor-militante como aquele que, “diante de seu próprio deserto,

de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam”.

Nesse sentido, a Educação do Campo foi o ponto dado pela ação militante dos movimentos sociais em um processo de construção coletiva para efetivação de suas políticas públicas. Contudo, do ponto de vista da micropolítica, cabe advertir que os espaços escolares da educação do campo são heterotópicos⁸ e, para além da estrutura agrária brasileira, as geografias constituintes do seu processo educativo são potencializadas quando pensadas na perspectiva de uma educação menor, já que é pelo meio, pelo entre, que a educação menor faz fluxos e atrela-se à ideia de rizoma⁹.

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores manter os projetos abertos (Gallo, 2002, p.176).

“Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37), de tal modo não é possível pensar uma educação menor sem a educação maior. Enquanto a educação maior é caracterizada por um currículo escolar majoritário que acaba por se tornar um modelo, um padrão que ofusca, muitas vezes, as singularidades existentes na escola e fora dela. A educação menor está

⁸ Conceito filosófico advindo dos estudos realizados por Michel Foucault, que implica a noção de espaço como utopia localizada, ou seja, espaço outro. O autor dá a ver como os espaços estão penetrados por outros espaços justapostos (Foucault, 2013). No texto “Outros espaços”, discute as mudanças ocorridas na noção de espaço com a percepção em função da extensão e do posicionamento: “estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos” (Foucault, 2009, p. 413).

⁹ Um rizoma possui haste subterrânea de raízes e radículas. Essas plantas podem ser rizomórficas e suas formas são diversas, desde suas extensões superficiais ramificadas até suas concreções em bulbos e tubérculos. Suas características são pautadas nos princípios de conexão e heterogeneidade; multiplicidade; ruptura a -significante; cartografia e decalcomania; (Deleuze; Guattari, 1995).

imbricada à educação maior e, dado isso, cria fissuras, extrai possibilidades e formas para fugir do pragmatismo curricular proposto.

Advinda dessa compreensão de educação provocada pelo contato com alguns conceitos dessa filosofia “menor”, conceito-chave dos estudos produzidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari na ciência geográfica, o professor de Geografia e investigador de educação visual contemporânea Oliveira Júnior (2009) foi o primeiro a usar a expressão “geografias menores”¹⁰.

Intercedido pela diversidade de leituras bibliográficas, Oliveira Júnior (2019, p. 32) aponta os autores que o ajudaram a cunhar essa expressão: “Ana Godoy, com ‘A menor das ecologias’ (2008), Sílvio Gallo, com as variantes e variações ‘Em torno de uma educação menor’ (2002, 2008) e Ronald Bogue, em sua argumentação ‘Por uma teoria deleuziana da fabulação’ (2011)”.

A partir da compreensão de que a Geografia é um conhecimento vinculado às imagens, as relações existentes entre imagens e Geografia sempre estiveram presentes como questão de pesquisa e experimentação. Oliveira Junior (2019), para chegar a essa expressão, foi tensionando caminhos de leitura e de pensamento que não se restringiram propriamente à Geografia; abarcou as linguagens, especificamente as que se configuram como imagens, indicadas pelo espaço e pela educação.

Inspirada nesses autores, a expressão “geografias menores” foi criada na busca de dar palavras para aquelas obras que escavam o chão já existente das relações entre as imagens e a geografia, em especial a geografia escolar [...] A expressão “geografias menores” busca, portanto, acolher as obras em imagens e palavras que forçam as imagens a “devir” [...], atuando como um novo conceito e uma nova sensibilidade – um novo possível – na política de pensamento da educação e da geografia (Oliveira Júnior, 2019, p. 33).

Esse autor ainda explica que, embora o conceito original da palavra “menor” seja no singular, a expressão intencionalmente colocada no plural manifesta “a multiplicidade e a pluralidade como forças de combate na expansão das margens da Geografia (Escolar), no contexto das relações desse campo do

¹⁰ O texto “Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores”, publicado no ano de 2009, que é também a apresentação do Dossiê *A educação pelas imagens e suas geografias*, estreou a proposta conceitual da expressão de Oliveira Júnior.

conhecimento com as linguagens (que se expressam) em imagens” (Oliveira Júnior, 2019, p. 37).

Na construção do conhecimento e da formação das subjetividades, as imagens aparecem como centralidade para o entendimento da sociedade contemporânea. Assim, com a Geografia não foi diferente; passou a

“[...] tomar para si as imagens como fenômenos de interesse geográfico, partindo do princípio de que elas atuam fortemente na atual partilha do sensível, realizada também nas narrativas em imagens acerca do mundo no qual vivemos” (Oliveira Júnior, 2009, p. 18).

Do mesmo modo que as imagens postas por mapas, imagens de satélite, fotografias aéreas são utilizadas tradicionalmente pelos geógrafos, outras, como pintura, desenho, fotografia, cinema, audiovisual, ainda que menos comuns nos trabalhos geográficos, envolvem linguagens nas quais o conhecimento geográfico está sendo produzido (Oliveira Júnior, 2009).

As imagens em diferentes linguagens se efetivam como Geografias menores ao passo que “dão a chance de grafar minoritariamente o espaço”, sendo uma maneira de intensificar a potência da expressão por meio de “questões espaciais que nos afetam contemporaneamente” (Oliveira Júnior, 2019, p. 37). Tal como na visão rizomática da estrutura do conhecimento que não estabelece começo nem fim, a Geografia, nessa perspectiva rizomática, aponta para a multiplicidade e tem se tornado mais significativa pelo reconhecimento de que “surgem como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados” (Khoury, 2009, p. 2).

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como

potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc.) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis (Oliveira Júnior, 2014, p. 526).

Em vista disso, entendemos a possibilidade dessas duas perspectivas políticas para pensar a Educação do Campo na Geografia. Sob essa perspectiva entremeada de uma educação menor é que se sobressaiu o questionamento de como ocorrem as práticas educativas na sala de aula, no chão das escolas do campo de Dourados, em Mato Grosso do Sul, já que no âmbito da macropolítica, esse mesmo estado representa um território de grande concentração de terras, apresenta avanços frente à legislação, embora sua correspondência na realidade ainda permaneça com mudanças pouco significativas.

1.5 ENTRELINHAS

Conforme o exposto, os trabalhos referentes à minha trajetória acadêmica na Geografia até o momento foram construídos sob a perspectiva teórica que confere a existência das diferenças estabelecidas entre as escolas a partir de seus aspectos teóricos, políticos e ideológicos de educação para os sujeitos do/no campo, os quais estão fundamentados pelos paradigmas mencionados.

À vista dessa compreensão paradigmática, nesse tecer investigativo com a Educação do Campo, o olhar da pesquisadora, além de educadora, foi redirecionado para construir um trabalho que visasse re-conhecer os sujeitos da escola do campo em sua multiplicidade. Para isso, a mudança de perspectiva teórica foi inevitável, a fim de relacionar o interesse em como ocorre o ensino de Geografia na prática das escolas do campo, independentemente de qual pressuposto de educação a que as escolas pesquisadas estejam pertencentes.

Esse deslocamento do olhar para o horizonte das práticas educativas na Educação do Campo foi também motivado pela escassez de trabalhos

encontrados com esse viés na ciência geográfica, embora essa temática tenha apresentado um crescimento significativo ao longo do século XXI nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado.

Para ampliar as margens dessa temática e das análises das pesquisas já estabelecidas, o trabalho de Souza (2016) foi a linha que teceu conjunturalmente a centralidade da categoria trabalho nas investigações em Educação do Campo, nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, categorizando seis grupos temáticos: 1) Geografia escolar no campo, desdobrada em: abordagem curricular, formação de professores e organismos internacionais e a educação no campo no Brasil; 2) Educação escolar indígena; 3) Pedagogia da Alternância; 4) Escolas Agrotécnicas; 5) Políticas públicas e; 6) Paradigmas em Educação do Campo.

Os grupos de pesquisas, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os sítios dos programas de pós-graduação foram as fontes escolhidas pelo autor para fazer o levantamento de 57 pesquisas, das quais “as análises partem da compreensão da dinâmica agrária para se debater a educação do campo” (Souza, 2016, p. 58-59). No recorte temporal de 1999 a 2015, foram analisadas 50 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado que, norteadas pelas diretrizes do Movimento por uma Educação do Campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2008), refletem a retomada do debate dessa temática, desde o ano de 1997, pela sociedade acadêmica brasileira.

As investigações sobre Educação no Campo de forma sistematizada pela Geografia brasileira convergem com o final dos anos 1990, período de maior popularização da luta por uma educação do campo, marcado por dois eventos determinantes dessa empreitada dos movimentos sociais: o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo no ano de 1998, além da implementação, nesse mesmo ano, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

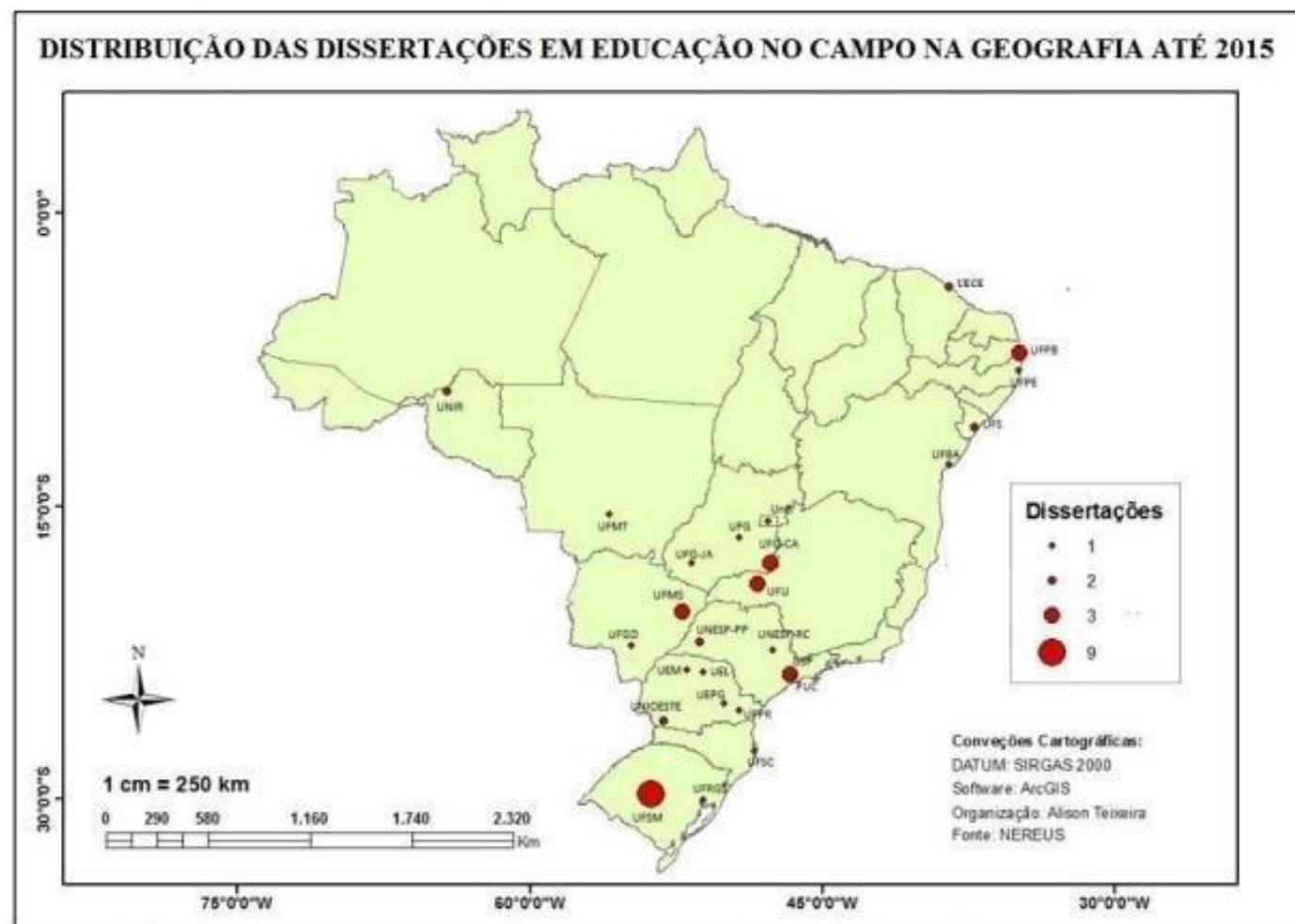
São recorrentes as pesquisas que têm como elemento central a política pública, evidenciada como um meio pelo qual o Estado deve cumprir a oferta de educação para todos os brasileiros. Nesse sentido, os programas educacionais são abordados e reivindicados como cumprimento da demanda de

desenvolvimento do território camponês (Souza, 2016). Tendo isso em vista, é notável que as pesquisas tenham centralidade na macropolítica da concretude de projetos e programas de políticas públicas. No entanto, em se tratando de uma educação pensada a partir dos lugares de origem dos sujeitos, da intervenção no espaço vivido e percebido, levando em consideração sua cultura e necessidades sociais, tornam-se necessárias outras formas de análise frente às distintas configurações do território no campo de todo o país.

As regionalidades identificadas nas dissertações (ver Figura 5) e teses (ver Figura 6) mapeadas por Souza (2016) nos apontam elementos territoriais primordiais que evidenciam como as análises macropolíticas têm-se constituído nas pesquisas em Educação do Campo na Geografia. A concentração de propriedade rurais, a atuação do MST e a produção acadêmica, que, por sua vez, centralizada nas regiões Sudeste e Sul, onde se localiza a maior quantidade de universidades, de programas de pós-graduação e de recursos à pesquisa, são elementos de ordem territorial que justificam o Centro-Sul concentrar a maioria das pesquisas em educação no campo no país.

Da mesma forma, demonstram as disparidades regionais frente ao número reduzido de universidades, de programas de pós-graduação e, por conseguinte, de produções acadêmicas nas regiões do Norte e Nordeste. Ademais, expõem a contradição dessas regiões serem as detentoras do maior número de escolas no campo do país (MEC, 2023).

Figura 5. Regionalização das dissertações em Educação do Campo



Mapa 1: Distribuição das dissertações em educação no campo na Geografia até 2015

Fonte: CAPES. Org. Alex Cristiano de Souza

Figura 6. Regionalização das teses em Educação do Campo



Mapa 2: Distribuição das teses em educação no campo na Geografia até 2015

Fonte: CAPES. Org. Alex Cristiano de Souza

Nos mapas que distribuem a produção de teses e dissertações no território brasileiro, os elementos citados pelo autor indicam as similaridades do poder econômico e político na efetivação de políticas públicas como PRONERA e o PRONACAMPO, demonstrando a concentração de pesquisas em Educação do Campo nas regiões mencionadas. Por conseguinte, deduzimos que tais fatores elementares afetam e caracterizam, além das pesquisas, os territórios das escolas no campo. Dada sua localidade, a territorialidade do espaço escolar acaba por definir onde e como se dão os processos educativos na Educação no Campo.

O PRONACAMPO, lançado no ano de 2011, modificou a realidade escolar rural brasileira. Segundo dados levantados pelo Ministério da Educação, totalizam 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 são quilombolas e 2.823, indígenas (BRASIL, 2012). As demais 68.804 são escolas rurais ou unidades em assentamentos para reforma agrária. Diante desse parâmetro quantitativo, é possível notar a educação menor sendo um “exercício de produção de multiplicidade” (Gallo, 2002, p. 8) de escolas do campo pertencentes a diferentes configurações territoriais.

[...] as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); ao vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (Gallo, 2002, p. 8).

Por essa perspectiva, compreendemos que, a exemplo dessa multiplicidade de campo e de instituições educacionais, políticas públicas de Educação do Campo fazem parte dos parâmetros e das diretrizes, da Constituição e da LDB, com programas como o PRONERA e o PRONACAMPO, tornando-se base consolidada a ser analisada na Geografia pelo viés da política

que, por sua natureza, já está instituída, já se faz presente e, portanto, faz-se acontecer mais, ou menos, em determinadas regionalidades do território brasileiro. As diretrizes da educação maior estão sempre ditando as normas também de como procedem as pesquisas em Geografia, cabendo à análise da Educação do Campo estar sendo, ou não, construída apenas pelo aspecto da “máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (Gallo, 2002).

A partir da contribuição de Souza (2016) em mapear produções científicas em um recorte temporal de 16 anos e do parâmetro apresentado sobre as temáticas de Educação do Campo trabalhadas na Geografia, passamos a considerar que a macropolítica é a esfera política predominantemente analisada pelas pesquisas. Diante dessa constatação, seguimos o viés metodológico de pesquisa adotado por Souza (2016), ao considerarmos os trabalhos concluídos nos anos de 2016 a 2020.

Com base nesse aspecto “maior” de educação, o levantamento realizado sobre os trabalhos da pós-graduação em Geografia e Educação do Campo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES encontrou 24 pesquisas (ver Anexo 2)¹¹, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado em Geografia, das quais uma única foi produzida em Mato Grosso do Sul. Intitulado *Território Rural do Bolsão (MS): análise das escolas no campo e da produção acadêmica sobre Educação do Campo*, o trabalho foi defendido no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação da UFMS, no campus de Três Lagoas/MS.

Essa dissertação pautou-se no objetivo de analisar onze escolas públicas no campo, localizadas no Território Rural do Bolsão (MS), bem como os trabalhos finais do curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, concluídos na UFMS no período de 2007 a 2017, no intuito de compreender se a produção acadêmica aponta (ou não) caminhos de emancipação, resistência e valorização da identidade camponesa para transformação de tais escolas (Costa, 2019).

Os procedimentos metodológicos utilizados pelo autor foram: levantamento bibliográfico, saída de campo, aplicação de questionário e análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas e do material utilizado para ministrar

¹¹ Levantamento do banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Último acesso em: 1 set. 2023.

aulas da disciplina Terra, Vida e Trabalho (TVT). O trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro apresenta os conceitos elementares para discussão da Educação do Campo: campo, política pública e educação, pontuando a realidade territorial da política rural do Bolsão. O segundo contextualiza os marcos históricos e dados numéricos da Educação do Campo em panorama nacional, regional e estadual, enfatizando políticas e programas de educação do Campo no território pesquisado. O terceiro consiste na análise dos vinte e dois trabalhos de especialização em Educação do Campo e duas dissertações de mestrado em Geografia, produzidos no campus da UFMS em Três Lagoas/MS.

O trabalho considera a necessidade de “plantar novas sementes” de Educação do Campo, vista a atuação efetiva de investimento empresarial do setor de eucalipto-celulose-papel nas escolas, que compreende também o mesmo território das escolas da microrregião do Bolsão. Constata, por fim, que as práticas escolares não são “condizentes com as características da Educação do Campo defendida pelos autores do paradigma da Educação do Campo” (Costa, 2019, p. 193).

A compreensão do paradigma da Educação do Campo parte da complexidade do campo no Brasil. Assim, foi se consolidando na comunidade científica e sendo construída teoricamente por autores de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na educação, com Molina (2002), Arroyo (2007), Caldart (2002) Vendramini (2007), entre outros. Na Geografia, o paradigma é incorporado por Fernandes (2002) à discussão territorial referencialmente ao espaço geográfico. Desse modo, a Educação do Campo, por diferentes instituições, transforma-se em um projeto de desenvolvimento territorial que visa “desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos” (Fernandes, 2004, p. 35).

Considerando a abordagem macropolítica identificada na centralidade do objetivo da pesquisa de Costa (2019), com base na divergência territorial de paradigmas da Educação do Campo discutida na Geografia, podemos verificar que, em todos os âmbitos políticos, no cenário nacional, estadual e regional, compreende-se a tecitura das macrorrelações que constituem a realidade territorial do estado de Mato Grosso do Sul. Somado a elementos territoriais em que estão as escolas do campo municipais e estaduais, que imprimem relações e processos educativos determinantes da atuação nesses espaços escolares,

não se pontuam ações ou práticas que validem a possibilidade da Educação do Campo resistir na existência.

Ademais, queremos aqui sinalizar outra abordagem, a Educação do Campo sob uma análise metodológica “menor”, que aborde a Educação do Campo sem desconsiderar o conjunto de práticas pedagógicas existentes e desenvolvidas, ainda que não correspondam à forma idealizada na proposta dos movimentos sociais, realizada pelo PRONERA. Advinda do conceito trazido por Oliveira Júnior (2010, p. 23), essa compreensão parte do entendimento de que as “ações e relações que o ser humano trava com os lugares definem como age no espaço e, portanto, gestam a forma dos lugares, uma vez que ganham suas formas em função do uso que deles fazemos”.

Ou seja, as linhas que se entrelaçam na Educação do Campo do Mato Grosso do Sul, “como sendo tanto econômicas e sociais quanto simbólicas, umas intervindo nas outras, com maior ou menor força, dependendo da situação social que vivemos, do grupo social a que pertencemos, do lugar de poder em que atuamos” (Oliveira Júnior, 2009, p. 23), influenciarão na condução das práticas nos percursos educativos de uma Educação e Geografia do campo.

Uma vez identificado isso, o levantamento de pesquisas, no qual foi possível encontrar o trabalho dissertativo de Costa (2019), teve como busca as palavras-chave “Geografia” e “Educação do Campo” no banco de dissertações e teses da CAPES. O resultado nos permitiu justificar nossa escolha pela linha que borda este trabalho. Ademais, constatamos a ênfase e centralidade macropolíticas com que essa temática vem sendo trabalhada nas pesquisas da Geografia.

Tendo em vista a regionalização das produções acadêmicas no trabalho de Souza (2016), somada aos elementos territoriais e as quantificáveis instituições e unidades de ensino existentes no Brasil, é possível perceber que, embora existam diretrizes de políticas da educação maior para o campo, que “estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar”, a educação menor do campo está sendo construída na multiplicidade de territórios, desterritorializando os princípios e as normas da educação maior (Gallo, 2002, p. 7).

Nesse sentido, são as práticas no lugar de vivência dos estudantes que poderão evidenciar o processo de educação geográfica enquanto possibilidade

de tramar a linha do conhecimento de acordo com os pressupostos estabelecidos pela educação do campo. Todavia, exercitar outras lógicas de pensamentos capazes de questionar e refletir sobre os objetivos a serem alcançados nos conteúdos de Geografia, viabilizará as práticas enquanto formas de resistência ao modelo urbanocêntrico que se impõe atualmente às escolas localizadas no campo (Nunes, 2020).

ATO II



CAPÍTULO II. NA LINHA

2.1 CRUZANDO LINHAS CRUZADAS



“É o segredo do ponto. O rendado do tempo. Como me foi passado o ensinamento”

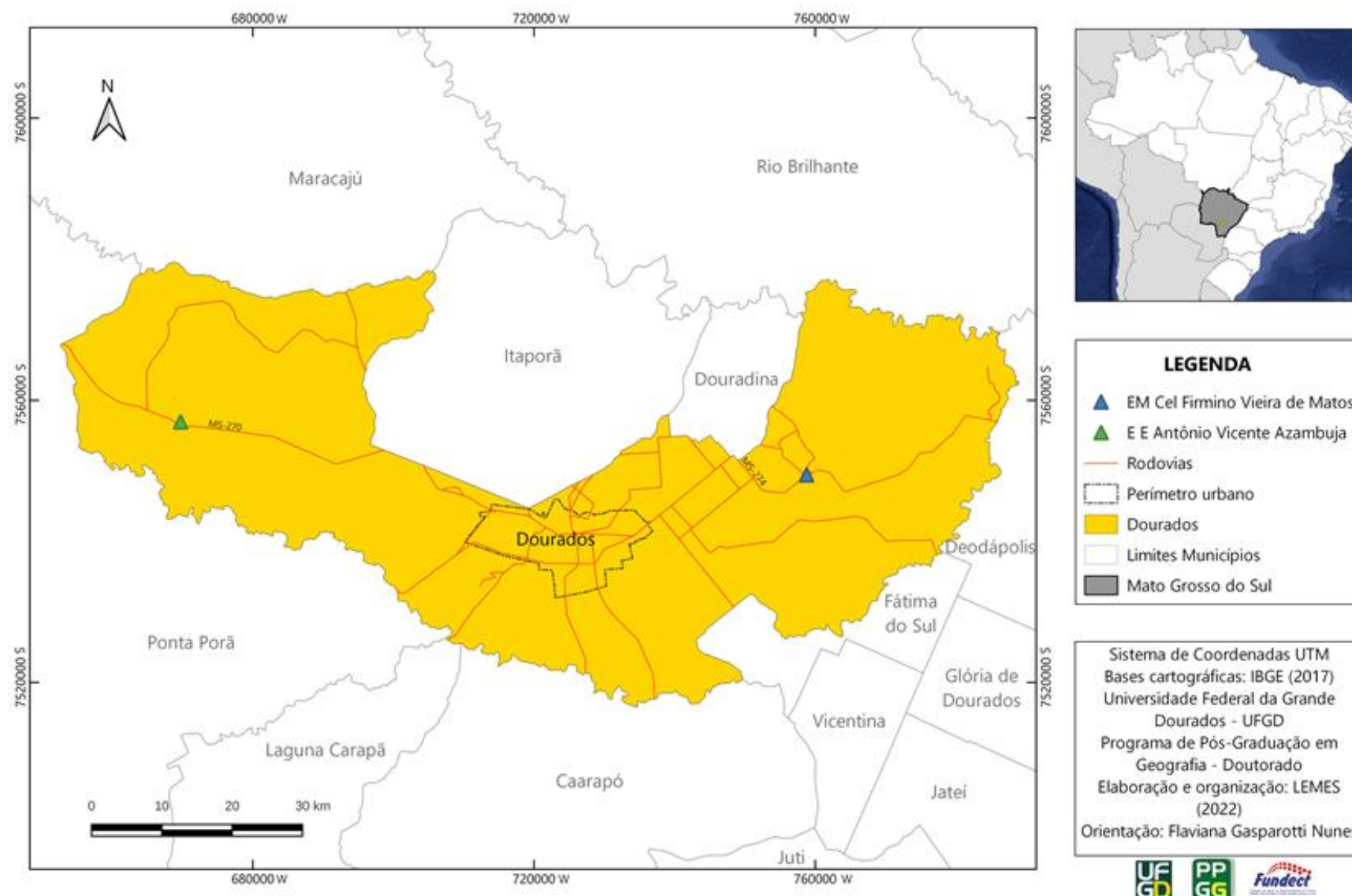
(J. Vercillo e J. Veloso, 2010)

Na linha que constrói a escola em sua diversidade de existir no campo, denota-se a importância de situarmos qual é o campo tratado nesta pesquisa. Esse campo em que se localizam as escolas estudadas pertence ao município de Dourados (ver Figura 7). A maior cidade do interior de Mato Grosso do Sul, de acordo com os dados, com aproximadamente 207.498 habitantes anunciados pelo IBGE (2010).

A localidade que atualmente abriga a cidade de Dourados foi anteriormente parte do estado de Mato Grosso. Apesar de sua recente significação, o estado de Mato Grosso do Sul, criado em 11 de outubro de 1977 pela Lei Complementar n. 31 e elevado à categoria de estado em primeiro de janeiro de 1979 pelo presidente Ernesto Geisel, possui um longo processo de formação territorial (Oliveira, 2015).

No desenho douradense, a linha que costura esse território de aproximadamente 72,5 km² tem, em sua área municipal, 4.086,387 km², com 430 metros de altitude média, 22° 13' 16" S de latitude e 54° 48' 2" W de longitude. Geograficamente, são essas as coordenadas desse ponto territorial que se situa a uma proximidade de 100 km da fronteira com o Paraguai.

Figura 7. Localização de Dourados - Mato Grosso do Sul



O município, que alinha as práticas educativas das escolas pesquisadas, exerce papel de pólo regional, sendo parte da segunda microrregião mais populosa do estado, composta pelo total de quinze municípios: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Douradina, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brilhante, Vicentina e Dourados que compreendem a porção territorial historicamente marcada, desde a década de 1930, pelo monopólio de exploração da ‘Companhia Mate Laranjeira’ (ver Figura 8) devido aos extensos ervais naturais.

Figura 8. Companhia Mate Laranjeira



Fonte: Arquivo Público Estadual de MS - Acervo Cia Matte Laranjeira.

Após o fim da Grande Guerra, também conhecida como Guerra do Paraguai, em 1870, a mão que segurou o trabalho dessa microrregião foi, principalmente, a dos migrantes daquele país arrasado. Os paraguaios das terras vizinhas seguiram o fluxo da territorialidade que os fez se configurar em novos modos de vida e em outras formas de relações (Oliveira, 2015). Porém,

[...] as concessões feitas à Cia. Mate Laranjeira atingiram em cheio o território dos Kaiowá e Guarani. Embora a mão de obra amplamente predominante nos ervais tenha sido a paraguaia, ocorreu, em várias regiões, o engajamento de índios Kaiowá e Guarani (Brand, 2008, p. 31).

Por meio dessa trama conjuntural que, no referido período, situou Dourados na chamada “zona dos ervais”, deu-se, portanto, o desenvolvimento econômico do município sob a égide da extração ervateira (Souza, 2001).

As décadas se passaram. O campo da erva Mate foi o mesmo campo que também produziu o amendoim, o algodão e o café por meio de tantas Colônias¹² criadas na década de 1940. Por volta de 1960, um novo estágio econômico aportou ao país; nessa década, a linha que costurou o cenário brasileiro utilizou a referência da costura internacional. Em vista disso, houve a ampliação do mercado interno, o país passou a produzir e consumir mais (Oliveira, 2015).

A produção extensiva de soja se ampliou na paisagem do território de topografia plana. O campo de Dourados passou a se caracterizar por aquilo que “os olhos não alcançam ver”. A subordinação do processo produtivo desse grão amarelo pálido anuncia as novas técnicas da mecanização. Foi anunciado o tempo de uma reestruturação das relações capitalistas do trabalho no campo.

Esse dinamismo econômico ainda hoje se mantém em destaque no cenário nacional. Por estar inserido em uma das maiores áreas produtivas agrícolas do país, a economia de Dourados, voltada para o agronegócio, tem seu lugar como o terceiro município com maior Produto Interno Bruto (PIB), como mostra a Tabela 1. No ranking, entre os municípios de Mato Grosso do Sul, Dourados fica atrás da capital Campo Grande e de Três Lagoas.

Ademais, toda a porção sul do estado também se destaca pela sua produção agropecuária, herança vinculada especialmente ao processo de modernização “denominado como ‘Revolução Verde¹³’, ou seja, tributária da aplicação de tecnologias e insumos industriais, tornando a cidade um centro para a busca de maquinários e agroquímicos para utilização no campo” (Santiago; Bernardelli; Calixto, 2021, p. 574).

¹² Medida concedida pelo governo federal por meio de decreto de 1943, para criação da Colônia Nacional de Dourados (CAND), destinada a distribuir, gratuitamente, lotes (de 25 a 30 ha) a trabalhadores que, atraídos por uma intensa propaganda, migraram de várias partes do país, sobretudo do Nordeste e de países vizinhos como o Paraguai (Oliveira, 2015, p. 48).

¹³ Foi um período de inovações tecnológicas que promoveu a união do setor agrícola com a indústria. Teve início na metade do século XX e foi marcado pela mecanização da agricultura, uso de fertilizantes e defensivos químicos e melhorias genéticas. Apoiada pela ideia de acabar com a fome no mundo. No entanto, esse processo teve consequências sociais, econômicas e ambientais (Kautsky, 1980).

Tabela 1. Setores econômicos de Dourados - PIB (2021)

Atividade Econômica	Valor adicionado bruto	Percentual (%)
Agropecuária	1.094.472,707	10,15
Indústria	1.937.058,682	17,96
Serviços – exclusivo administração, defesa educação e saúde públicas e seguridade social	6.082.793,151	56,39
Administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social	1.672.902,776	15,51
Total	10.787.227.316	

Fonte: IBGE Cidades (2021). Org.: Mariana Santos Lemes.

Em diálogo com os dados apresentados na Tabela 2, observa-se que, embora o setor terciário – representado por comércio e serviços – configure-se como o mais destacado no PIB do município, o campo permanece como **base material e simbólica de reprodução da vida** na região. Esse destaque do setor terciário evidencia a influência do capital urbano-comercial que, como linha de força, atua especialmente na porção sul de Mato Grosso do Sul, atraindo consumidores, investidores e formas de ocupação que frequentemente desconsideram os modos de vida e produção próprios das comunidades rurais.

Ao observarmos os dados de estrutura fundiária, o contraste é ainda mais nítido: são os estabelecimentos vinculados à **agricultura não familiar** que concentram as maiores extensões de terra, expressando uma lógica de ocupação **latifundiária e hegemônica**, que opera no campo a partir de relações mercantis e de exclusão territorial. A **agricultura familiar/camponesa**, embora responsável por boa parte da produção de alimentos e por dinâmicas comunitárias sustentadas em vínculos afetivos, sociais e ecológicos, aparece subalternizada frente ao modelo produtivo dominante.

Esse cenário, longe de ser isolado, reflete a **concentração fundiária histórica** do Brasil e se intensifica no estado de Mato Grosso do Sul, como indica o coeficiente de Gini apresentado pelo Censo Agropecuário de 2006, que revela uma concentração fundiária muito forte (0,856) (IBGE, 2015). A terra, nesse contexto, é menos espaço de vida e mais ativo de mercado. E essa lógica que estrutura o território **também atravessa a escola**: ela chega como currículo, como política de formação, como silenciamento de práticas e saberes do campo que não se alinham à racionalidade do agronegócio.

Tabela 2. Áreas da agricultura familiar e não familiar no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul (Censo agro 2006).

Regiões	Agricultura familiar		Agricultura não familiar	
	Lei nº 11.326			
	Estabelecimentos	Área (ha)	Estabelecimentos	Área (ha)
Brasil	4.366.267	80.102.694	809.369	253.577.343
Centro-Oeste	217.022	9.350.556	100.476	96.000.531
Mato Grosso do Sul	41.057	1.184.217	23.807	29.090.759

Fonte: IBGE (2015). Org. Mariana Santos Lemes.

Para além do dado, essa constatação reforça o argumento metodológico desta pesquisa, que **não separa o dado do vivido nem o número do ato**. O método cartográfico adotado aqui compreende os dados como pistas: sinais de um território tensionado por forças contraditórias. Se há, de um lado, a força da concentração, do agro hegemônico, do urbano que normatiza, há também, do outro, os traços da resistência – nas práticas escolares, nas hortas comunitárias, nos saberes sobre a lua e o plantio, nas memórias das famílias que trabalham no campo e habitam as margens da estatística.

Assim, a leitura da tabela se insere no corpo da tese não como constatação fria, mas como **indício de uma cartografia em disputa**, em que o campo é simultaneamente campo de produção econômica e campo de existência. O dado, além de informar, também interpela, tensiona, convoca à escuta do que não cabe nas médias: o ato de professores que plantam com os

alunos, a crítica silenciosa à ausência de políticas públicas para a agricultura familiar, o reconhecimento da escola como espaço de enfrentamento às desigualdades fundiárias.

Assim, o pano de fundo que compreende as escolas do campo no Brasil está alinhado à realidade dessas grandes áreas que concentram terras para produzir em grande escala/exportação de *commodities* do agronegócio. Em vista disso, pouca gente se encontra nesse território de paisagem homogênea. Na configuração de um território da agricultura familiar/camponesa, o que se produz “primeiro é a sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (Fernandes, 2008, p. 40). Isso inclui a cultura, a diversidade, a comunidade e a escola.

Sendo a escola um projeto de campo e de um lugar de “desenvolvimento” sobre os diferentes sujeitos do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 12-13), fica impossível desconsiderar as configurações divergentes de agricultura no país. Desse modo, a escola e a educação para o campo possuem uma relação intrínseca com a terra-território da agricultura/agronegócio. O Centro-Oeste é a região que mais concentra terras: 75% de seu território é formado por grandes propriedades de acordo com os dados apontados pelo Atlas Agropecuário¹⁴ (Imaflora, 2017).

Por sua vez, Mato Grosso do Sul é o estado com maior abrangência de terras privadas no Brasil, com 92% do seu território em terras privadas; 83% dessas terras são latifúndios, sendo a maior abrangência de propriedades particulares do Brasil. Assim, Dourados, além de ajudar na composição do quadro estadual de terras privadas, é palco de um dos maiores conflitos indígenas do país. Segundo a mesma fonte de dados, as terras indígenas protegidas representam apenas 4% de Mato Grosso do Sul.

No reconhecimento histórico dessa face territorial, a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) e do Sistema de Proteção aos Índios (SPI) legitimaram esse confinamento compulsório dos povos originários em aldeamentos reduzidos para implantar os empreendimentos agropecuários, nas

¹⁴ Projeto do Imaflora em parceria com o GeoLab, da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq) da Universidade de São Paulo (USP). Considera território privado as terras do programa de assentamentos rurais, terrenos com Cadastro Ambiental Rural, imóveis privados cadastrados no Incra ou no Programa Terra Legal e áreas não catalogadas em bancos de dados públicos. Disponível em: <https://atlasagropecuario.imaflora.org/> Acesso em: 1 dez. 2024.

primeiras décadas do século XX. Ou seja, sem contemplar “as necessidades de vida, cultura e trabalho dessas populações, além de permitir as reiteradas expulsões das reservas de mata de fundos das fazendas com a introdução, por exemplo, da soja” (Esteves, 2021, p. 115).

Os povos originários viventes onde hoje se denomina Mato Grosso do Sul ofereceram resistências diversas aos processos de ocupação desde as monções: a chegada das companhias exploradoras como a Mate Laranjeira, os fazendeiros e suas derrubadas, a marcha para o oeste, tão forte no período varguista, o arrefecimento das ditaduras e, ainda hoje, o agronegócio (Esteves, 2021, p. 117).

Em outras modalidades de terras protegidas, os assentamentos são contemplados em apenas 1%. “Em todo o Brasil, as terras privadas representam 53% do território, e desse total, 28% são latifúndios. As áreas protegidas, por sua vez, ocupam só 28% da extensão de terras do país” (Sanchez, 2017).

Pelo exposto, a Educação do Campo no Mato Grosso do Sul “combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território” (Caldart, 2012, p. 261). Sendo esse território espaço de ação e poder, é por meio dessas frações subdivididas que “temos uma dimensão do alcance e dos desafios postos à Educação do Campo diante de cenários socioeconômicos que pouco ou quase nada têm privilegiado a agricultura familiar/camponesa” (Conte, 2024, p. 6).

A educação junto à concepção de campo deve abranger a dinâmica do desenvolvimento territorial das famílias que dependem da terra para viver e produzir, pois é no território que os povos do campo reproduzem as relações sociais, definem suas identidades e garantem sua permanência na terra. E, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural, educacional e ambiental (Fernandes, 2004; Molina, 2004).

É por meio desse conjunto de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas dos sujeitos individuais do campo que as “identidades” se constituem “como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro”, mas que, sem dúvida, são formadas culturalmente (Hall, 1997, p. 26).

Quando observamos o território de Mato Grosso do Sul, compreendemos não apenas como uma porção de terra delimitada, mas como o resultado histórico de um **processo de apropriação e dominação do espaço geográfico** conduzido por relações sociais marcadas pela presença hegemônica do agronegócio. Essa conformação territorial está diretamente ligada à concentração fundiária nas mãos de grandes proprietários, que desde a formação do estado exerceram o controle político, econômico e simbólico sobre a organização do espaço (Almeida, 2013).

Esse traço estrutural não se limita às dinâmicas econômicas ou produtivas; ele **atravessa também a educação**. A identidade da escola no campo — e, mais ainda, daquilo que convencionamos chamar de educação rural — vai sendo moldada pelo encontro entre esse passado colonial e latifundiário e as formas contemporâneas de viver, produzir e resistir no campo. Como aponta Rutherford (1990, p. 30), a identidade não é algo fixo; ela emerge da intersecção entre o cotidiano e as relações econômicas e políticas que organizam a sociedade. Assim, a Educação do Campo em Mato Grosso do Sul carrega, em sua própria constituição, as marcas dessas relações de **subordinação e dominação**, que, ao mesmo tempo, **limitam e provocam** formas outras possíveis de habitar, ensinar e aprender o território.

Essa compreensão territorializada da identidade e da educação permite reconhecer que a escola não é apenas um espaço de reprodução de conteúdo, mas também de multiplicidade, **um lugar de disputa simbólica e política**, onde as heranças do latifúndio e as práticas insurgentes da agroecologia, da cultura camponesa e dos saberes ancestrais convivem em tensão. É nesse cenário que a pesquisa se inscreve: não como busca de uma verdade única, mas como cartografia das forças que operam na escola, no campo e nos corpos que habitam esse espaço.

Essa construção identitária educacional que está relacionada ao paradigma urbano refere-se às políticas de subordinação estabelecidas no campo. Precisou-se, em primeiro momento, do marco legal na Constituição de 1988 para reconhecer a educação rural como um direito, o que fez ampliar as obrigações do Estado no setor educacional.

[...] ao colocar no seu artigo 208 que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, a Constituição de 1988 ergueu pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar esse direito pelo Estado brasileiro (Pires, 2012, p. 90).

Com isso, embora a educação rural tenha sido considerada um direito, sua concepção seguiu inspirada na identidade lógica do paradigma urbano. Como um instrumento balizador imprescindível para orientar as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) sob a perspectiva do direito à igualdade e do respeito às diferenças territoriais que as incluem, a educação rural possibilitou a discussão de como deveria ser a oferta de uma educação para os povos do campo, buscando adequar educação básica às especificidades locais.

Mediante essa conquista política em conhecer e reconhecer a escola do campo em suas necessidades, foi legitimada e incluída nos planos de governos municipais, estaduais e nos planejamentos do governo federal, como um direito fundamental ao exercício da cidadania e da transformação social, conforme o artigo 28 da LDB¹⁵ a seguir:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.
- (BRASIL, 1996).

Esse aspecto organizativo da macropolítica concebida ao território rural, além de fundamentar o paradigma da educação do campo, conduziu avanços às normativas legais constituintes às necessidades educacionais e o respeito à diversidade sociocultural dos povos do campo. Por meio desses elementos reconhecidos nos artigos 23 e 28 prescritos no Capítulo II – Da Educação Básica,

¹⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

a Lei, além de anunciar o direito a ser garantido, apontou um caminho para a desvinculação da escola rural em relação à escola urbana (Pires, 2012).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Nessa expectativa histórica da educação como direito, a socióloga Ângela Pires (2012, p. 91) menciona o papel do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado através da Emenda Constitucional n. 14 e da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, sendo um importante instrumento de estratégia de apoio à educação rural no sentido de aportar recursos aos municípios para promover a universalização do acesso com qualidade ao ensino fundamental. Porém, reitera que, para as escolas localizadas em zonas rurais, “o quantitativo desses recursos financeiros definidos em função do número de estudantes efetivamente matriculados em cada sistema de ensino” não foi o “suficiente para reverter o quadro de abandono em que as escolas se encontravam” (Brasil/MEC/SECAD, 2007, p. 17).

Ainda tendo como base de referência o Ensino Fundamental, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), prevê, entre as suas diretrizes, “o tratamento diferenciado para a escola rural”, mas “recomenda numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries e a extinção progressiva das escolas unidocentes” (Pires, 2012). Ou seja, a educação rural, ao ser retratada dessa forma, revela que o legislador não considera o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de uma formação docente com qualidade tornam-se estratégias para efetivar a educação para os povos do campo (Saviani, 2000; Brasil, 2001).

Nessa perspectiva organizativa dos setores da sociedade, foi elaborada a LDB como contraponto aos problemas estruturais e pedagógicos presentes na realidade educacional do campo. Os estudos que discutem o significado da escola rural (Damasceno, 2009; Brandão, 1997; Caldart, 2000; Fernandes;

Molina, 2004) mostram que o movimento social do campo, a fim de garantir o direito e a qualidade fundamentada em princípios, realiza ações para construir uma escola pública sintonizada com os interesses dos povos que vivem no campo.

Todavia, diante de todo aparato normativo legal da LDB, o movimento conduziu a linha do tempo desenhando os marcos de conquista pela educação do campo que foram ampliados no sentido de criar uma base comum a todas as regiões do país. Portanto, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, determina que haja uma adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida-espço rural de cada região brasileira.

“[...] a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo aponta que o campo, propriamente dito, passa a ser compreendido como lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (Caldart; Cerioli; Fernandes, 2004, p. 229).

Quadro 1. Linha do Tempo dos Principais Marcos Legais da Educação do Campo no Brasil e em Mato Grosso do Sul

Ano	Marco Legal	Descrição / Relevância
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, marco inaugural da política nacional voltada à especificidade do campo.
2003	Resolução CEE/MS nº 7111/2003	Estabelece as Diretrizes da Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul, contextualizando a política às realidades regionais.
2008	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Complementa a resolução de 2002, com orientações para a organização da escola do campo, reafirmando princípios da diversidade, participação comunitária e currículo diferenciado.
2010	Decreto Federal nº 7.352/2010	Consolida a Política Nacional de Educação do Campo, estabelecendo diretrizes e definindo o PRONERA como programa estruturante.

2014	"Novidade não tão nova"	Expressão utilizada no campo acadêmico para refletir sobre a permanência de velhos problemas estruturais no campo, mesmo com o avanço normativo. Critica o distanciamento entre o texto legal e as práticas reais.
------	-------------------------	--

Fonte: Brasil (2025). Organização: Mariana Santos Lemes.

Com todo o exposto, na linha traçada pela legislação brasileira, verifica-se no estado de Mato Grosso do Sul a identificação de escolas de acordo com os paradigmas de educação do campo. Diante do histórico da formação territorial do estado e o levantamento das pesquisas que vêm constatando a caracterização das escolas como sendo apenas “no campo”, e não “do campo”, nossa aposta foi pensar a partir da existência da diversidade das práticas com que se constroem as escolas no campo na perspectiva de uma educação menor, pois são essas que estão mais próximas da vida dos sujeitos.



2.2 SUBLINHA

Na descrição narrativa que alinhará o desenho das escolas com os sujeitos participantes desta pesquisa, cabe situar o contexto temporal que antecedeu as saídas para o campo. O início do ano letivo escolar do ensino público tem como marco regular o mês de fevereiro. Entretanto, em 2022, um ano após o começo da pandemia de Covid-19¹⁶ no Brasil, o calendário escolar ainda passava por readaptações referentes ao mês que dataria o retorno do ensino de modo 100% presencial. Somado a esse fator, ocorreu a paralisação dos trabalhadores da educação municipal de Dourados, declarada pela categoria

¹⁶ Datado em 26 de fevereiro de 2020, com a confirmação do primeiro caso na cidade de São Paulo/SP.

em fevereiro de 2022. Em decorrência disso, as aulas do município retornaram em abril, quando foi possível fazer os primeiros contatos para iniciar o trabalho de campo.

Os contatos foram realizados primeiramente por telefone, dada a distância da localidade geográfica em que se encontram as escolas do campo, sendo que os números foram fornecidos pelas Secretarias de Educação do município e do estado. Nos meses de maio e junho, foram realizadas as primeiras visitas às duas escolas do campo, com o objetivo de nos apresentarmos, bem como a pesquisa, além de tomar conhecimento dos horários das aulas e acordar, com a direção e com os professores, o nosso acompanhamento de algumas aulas de Geografia, via carta de apresentação assinada pela orientadora.

Figura 9. Escola Municipal do Campo Coronel Firmino Vieira Matos

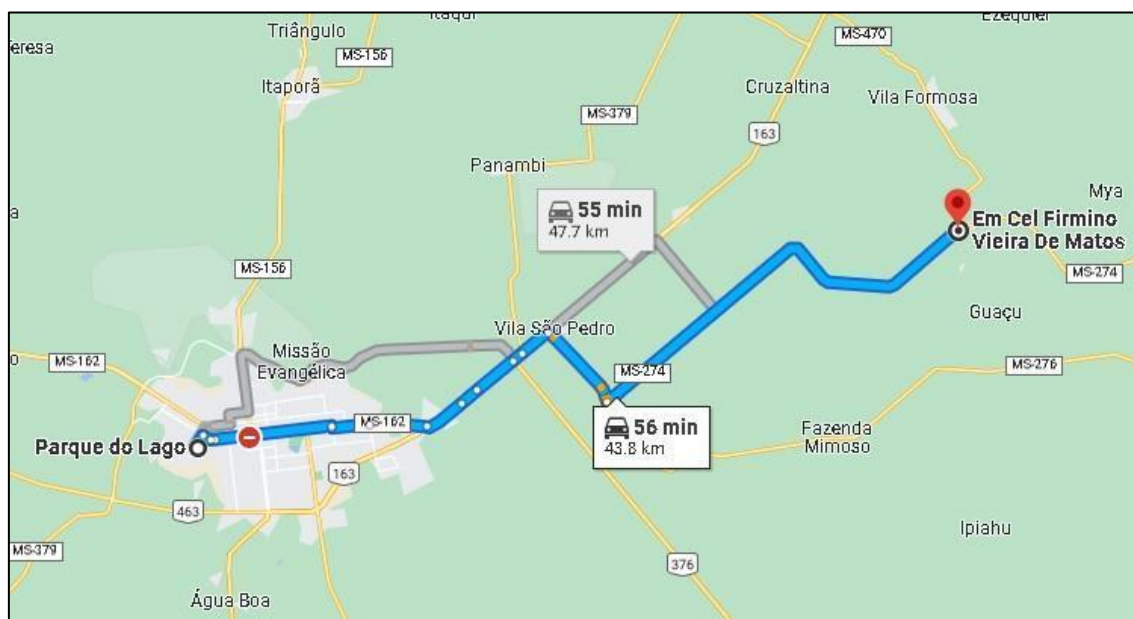


Fonte: Acervo da autora (2024).

A 43 km do centro urbano de Dourados/MS, entre caminhos de terra e horizontes largos, repousa a Escola Municipal do Campo Coronel Firmino Vieira Matos (ver Figura 9), na vila tranquila com nome de Macaúba. A escola, erguida

sobre um solo generoso e avermelhado, teve a terra doada pelo próprio coronel Firmino, carregando em seu nome a memória daquele que lhe cedeu o espaço e, junto com ele, a semente do conhecimento.

Figura 10. Localização da Escola Municipal do Campo Cel. Firmino Vieira Matos – Vila Macaúba



Fonte: Google Maps (2022).

Desde sua criação, em 24 de outubro de 1974, pelo Decreto nº 339, a escola faz abrigo e farol para as crianças do campo. Em um terreno de 721,65 m², pulsam cultura, histórias, identidades e práticas de aprendizagens. Ali, o ensino municipal não se aparta das raízes da terra; pelo contrário, fortalece-se nelas. O Projeto Político Pedagógico com referência ao ano de 2022 reflete o compromisso de conter nas linhas escritas a tentativa de entrelaçar o saber acadêmico com as tradições territoriais dos povos do campo.

Nesse ambiente de abrigo escolar, a realidade dos estudantes é respeitada e celebrada. Além de ser um espaço de ensino, a escola é também o lugar onde os sonhos florescem ao ritmo das colheitas de soja, o saber caminha de mãos dadas com a cultura dessa agricultura. Cada estudante encontra, na simplicidade da escola do campo, a grandeza de sua própria história.

De médio porte, porém imensa em significado, a estrutura que acolhe a Escola Firmino, como é chamada por sua comunidade, abraça os estudantes,

oferecendo amplas salas de aula. Os ecos das risadas das crianças e dos passos apressados podem ser ouvidos nas três quadras que se tornam palco de muita energia e movimento. Na diversidade, uma coberta, outra gramada e a terceira de areia, os jovens correm, pulam e logo descobrem o espírito da brincadeira, do jogo, das festas. A biblioteca, silenciosa guardiã de histórias e memórias, preserva peças que, um dia, darão forma a um museu interno, um templo dedicado ao passado e às raízes desse campo.

Há também um cantinho arborizado e encantado chamado “Florestinha” (ver Figura 11). Nesse canto, a leitura conta histórias que se entrelaçam na sombra das árvores, com os ventos e com os bancos gentilmente doados por meio de um projeto em parceria com as universidades UFGD e UNIGRAN. Entre a tecnologia da sala de informática e a simplicidade acolhedora da cantina, o pátio e o jardim desenham espaços de convivência, onde o tempo se estende nas horas de conversas.

Figura 11. Contação de histórias no espaço externo da escola “Florestinha”



Fonte: acervo da Autora.

Por ser a escola um lar do saber, nela se molda o espírito daqueles que a habitam. Desse modo, “o lugar se produz na articulação contraditória entre o

mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular” (Meireles, 2015, p. 285).

Os estudantes são filhos de trabalhadores rurais e proprietários de fazendas e de sítios ao redor. Crescem na Vila Macaúba entre os livros da escola e as lavouras de casa/do trabalho, enquanto possuem a sabedoria de mestres em relação aos ciclos das colheitas. Em terra que predomina a soja (ver Figura 12), também germinam os sonhos, que fazem brotar as práticas de vida no campo.

Figura 12. Agricultura de soja local



Fonte: acervo da autora.

Nesse campo em que o cultivo de soja se estende até o horizonte, a Escola Firmino abre caminhos com a educação no campo, pois, para se tornar espaço dela, o mundo “depende das virtudes do lugar” (Straforini, 2001, p. 58). Com salas distribuídas pelos turnos do dia, a aprendizagem se molda ao ritmo do sol: no período matutino, das 7h às 11h, ecoam as vozes dos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; à tarde, das 13h às 17h, o Ensino Fundamental I floresce sob o olhar atento dos educadores.

Para alcançar ainda mais os jovens/adultos, a Escola Firmino cede espaços de sala de aula, sendo a extensão da Vila Vargas¹⁷. Dessa forma, garante que a educação ultrapasse seus limites espaciais, alcançando mais quem dela precisa. No ano de 2022, somaram 252 estudantes nesse abrigo-escola, os quais se depararam com o esporte, entre tantos outros projetos desenvolvidos.

A história narrada com orgulho pela Diretoria enfatiza que o esporte ergueu a escola a patamares de glória: foi campeã estadual do Circuito Caixa Econômica de Atletismo e, no ano de 2011, tornou-se a primeira e única escola dos distritos a conquistar o título e ser campeã geral dos jogos da rede municipal de ensino, superando 44 escolas. Suas vitórias não se perdem no tempo; pelo contrário, brilham na parede da sala da Coordenação, onde medalhas e troféus contam, sem palavras, a história de esforço e superação de seus estudantes.

A grandeza da escola não se limita às quadras. Seus projetos educacionais são raízes que se aprofundam no solo da comunidade, firmados em parcerias que transformam a experiência escolar. O programa A União faz a Vida, em parceria com o Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), fortalece laços de cooperação e cidadania. O projeto Nossa Horta (ver Figura 13), junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), ensina, na prática, o cultivo da terra e o valor do alimento. Já o Agrinho, em colaboração com a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL), desperta nos alunos o olhar crítico e reflexivo sobre o campo e seu papel na sociedade.

¹⁷ Distrito do município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Foi criado na década de 1940 como parte da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, com o objetivo de promover a reforma agrária na região. Inicialmente conhecida como Triunfo, carrega o sobrenome do então presidente Getúlio Vargas que criou a proposta (Silva, 2015).

Figura 13. Projeto "Nossa horta" na escola Coronel Firmino - Macaúba/MS



Fonte: arquivo da escola (2022).

Desde o primeiro instante, fica evidente o lugar de importância em que esses projetos educacionais estão colocados na escola. Desde a recepção, dada de forma gentil e calorosa, o interesse da Direção em entender nossa pesquisa e compartilhar a realidade da escola demonstrou um desejo genuíno de nos mostrar o sucesso da Instituição Firmino.

Além dos projetos que dão vida à escola, a percepção desse primeiro contato foi a de que nossa pesquisa não era apenas um olhar externo, mas uma janela aberta com possibilidade e promessa de a Escola Firmino revelar seu trabalho.

Todo projeto supõe "rupturas" com o presente e "promessas" para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 559).

Assim, entrelaçada às histórias de quem faz acontecer os lugares da escola, Coronel Firmino Vieira Matos se tece com fios de pertencimento de quem percorre seus corredores. O diretor, antes de assumir a gestão em 2017, foi aluno e também professor. Da mesma forma, a assistente de educação especial, atualmente professora, é comprometida com cada aprendizado, pois, mais do que ensinar, ela vive o campo, residindo em uma fazenda próxima à Macaúba, e trabalha vendo seus próprios filhos crescerem sob o mesmo teto de ensino onde entrega sua vocação.

Alinhadas à receptividade desse primeiro contato, apresentamo-nos aos professores e, como quem já pertence ao fluxo da escola, recebemos o convite para integrar o rodízio de caronas¹⁸. No fim, o nosso primeiro encontro na Vila Macaúba, encerrou-se com as vozes carregadas de pertencimento. “Aqui é nossa segunda casa”, disse a assistente de educação especial, e logo completou com um brilho de admiração no olhar: “O diretor vive aqui, cuida de tudo. Ele pinta a escola, sobe no telhado, faz tudo sozinho, ele cuida mesmo.”.

Essas palavras nos guiaram pelos portões abertos até a horta da escola, onde encontramos o diretor. Com um sorriso tranquilo e as mãos na terra, ele nos confessou: “Dizem que sou exibido, mas eu vou atrás mesmo, pra escola ficar melhor”. Assim, em meio a conversa, o diretor foi nos contando o que considera essencial para trabalhar em uma escola do campo: pertencer.

¹⁸ Devido à distância de 47 km em relação ao perímetro urbano de Dourados, o rodízio de carona consiste na organização dos professores do campo residentes na cidade para reduzirem seus custos com locomoção para o local de trabalho. Assim, em cada dia da semana, um(a) professor(a) dispõe seu automóvel para levar os demais, ficando acordado que aqueles que não possuem veículo pagarão um valor fixo referente à diária da carona.

Acredito que você conhecendo a realidade e a comunidade é um grande fator preponderante, no qual como conhecer? É você estando, por exemplo, você perguntou se eu era do campo ou do urbano, da cidade então você morando na cidade e se deslocando para gerir uma escola no qual você não conhece assim, não tem aquele conhecimento de realidade do aluno, conhecimento de realidade no qual onde eles vivem, então é um empecilho e você estando dentro da comunidade fica muito mais fácil (Mário de Almeida, diretor da Escola Municipal Cel. Firmino, 2022).

Figura 13. Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja

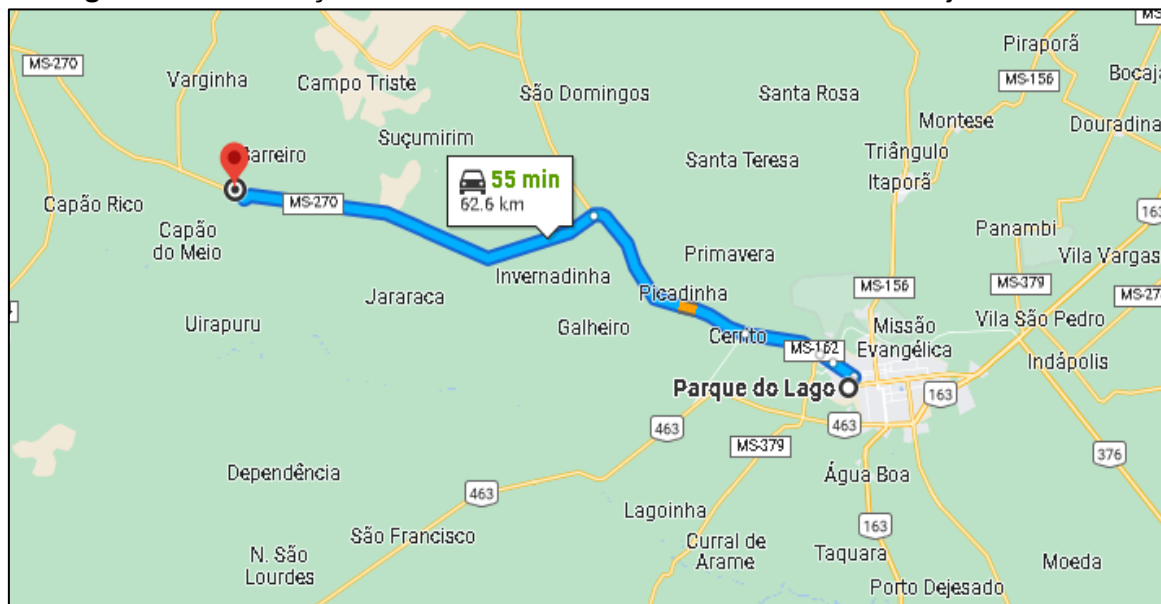


Fonte: acervo da autora.

A 64 km do centro urbano de Dourados/MS (ver Figura 14) ergue-se, no distrito de Itahum, a escola estadual Antônio Vicente Azambuja (ver Figura 13). Sua história começou em 22 de agosto de 1978, quando, por meio do Decreto nº 1.500, foi prometida a doação do terreno de uma quadra por Rosálida Ramos Azambuja. A viúva do Antônio Vicente Azambuja transformou sua saudade em legado, oferecendo à comunidade de Itahum o espaço de aprender. Como gesto

de gratidão e reconhecimento, a escola estadual recebeu o nome de seu esposo (PPP, 2019).

Figura 14. Localização da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja – Itahum



Fonte: Google Maps (2022).

Atualmente 10.000 m² formam o território da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja desde 2017. Conhecida como A.V.A., acolhe o Ensino Médio na modalidade Educação Básica do Campo, por meio da Resolução/SED nº 3.190, de 17 de janeiro de 2017, que resolve: “Art. 1º Autorizar o funcionamento do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (...)”.

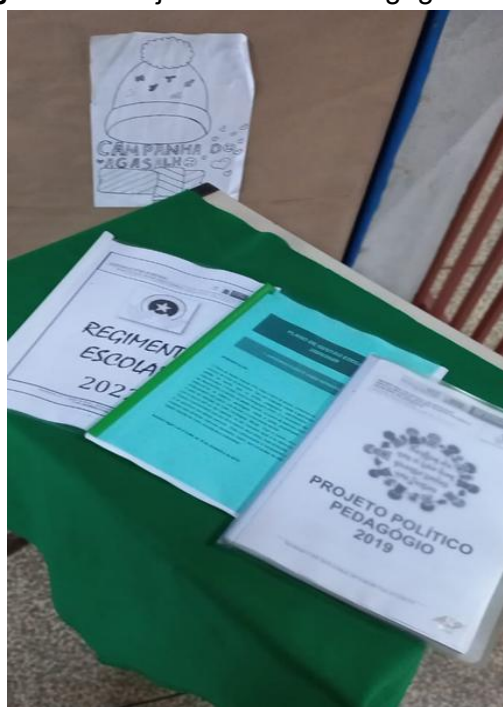
O Projeto Político Pedagógico (ver Figuras 15 e 16) fica disponibilizado, juntamente com o regimento e o plano de gestão escolar, para leitura e sugestões no portão de entrada da escola. Nas palavras que escrevem o PPP, pulsa o compromisso de manter um ensino alinhado à diversidade dos estudantes, filhos do campo. Assim, tendo como filosofia educar na coletividade, moldando seu percurso em um ensino que transcende as disciplinas para se entrelaçar a uma proposta interdisciplinar, visa à qualidade do aprendizado, à formação integral, ao desenvolvimento sociocultural, à aprendizagem socioemocional e ao fortalecimento da identidade regional.

Figura 15. Sugestões para o Projeto Político Pedagógico - PPP



Fonte: acervo da autora.

Figura 16. Projeto Político Pedagógico - PPP



Fonte: acervo da autora.

Em Itahum, as esperanças que alinham as palavras que planejaram o PPP (2019) permanecem sendo construídas em 2022 e tramam o pátio de uma escola que soma 44 anos de história (ver Figura 17). Entre risos e saberes, são os estudantes que bordam sua trajetória. Às sete horas da manhã, quando desponta o sol da escola, o alinhavo se forma no Fundamental (6º ao 9º Ano), e no 'novo'¹⁹ Ensino Médio. Vidas e escola se transformam. A manhã se despede e logo o relógio marca um novo turno, o vespertino. Novamente o portão se abre para a tarde destinada aos estudantes do Ensino Fundamental.

Figura 17. Formando gerações AVA 44



Fonte: acervo da autora.

Em 2022, 332 histórias enumeraram as matrículas de olhares e perspectivas de crianças e jovens que formam um público em plena diversidade, no que se refere às suas realidades de origem do campo. Os estudantes de A.V.A. são filhos da terra do próprio distrito de Itahum, são filhos de assentados, são indígenas e são filhos de fazendeiros e granjeiros²⁰.

Assim como a atividade agrária de soja, que exhibe a imensidão da paisagem territorial de Itahum, a escola possui amplos espaços, com previsão

¹⁹ O novo Ensino Médio é uma reforma da educação básica brasileira, em vigor desde 2022, aprovada em julho de 2024, e está sendo implementada de forma gradual desde 2025. A reforma prevê o aumento da carga horária de 2.400 horas para 3.000 e permite aos alunos escolherem percursos formativos e formação profissional e técnica (MEC, 2022).

²⁰ Nome dado aos estudantes filhos de trabalhadores de empresas de granja, também residentes nos locais das empresas do setor granjeiro da região: Segalins, Fred & Frida e Soerger.

de reformas²¹ da estrutura física. Ocupa um grande terreno que somam oito salas de aula. No centro desse espaço em que se distribuem as salas, há recados recortados de esperança (ver Figura 19) sugeridos, como a necessidade de beber água, na fonte da educação que faz a diferença na transformação das pessoas, para que estas mudem o mundo (Freire, 1996).

Figura 18. Pátio da escola



Fonte: Acervo da autora.

²¹ No ano de 2022, durante as visitas de campo, a Direção comunicou que, no período de reforma da escola, prevista para o segundo semestre de 2022, a escola funcionaria em novo local.

Figura 19. Bebedor no pátio



Fonte: Acervo da autora (2022).

Além das salas de aula, existe a sala multifuncional. Conforme a multiplicidade de seu nome, sua função promove a dinâmica espacial na escola. Como espaço destinado à tecnologia, possui computadores conectados que permitem aos estudantes abrirem outras janelas além daquelas já avistadas nas hortas e nos jardins da escola.

Com um vasto campo de atuação, a organização pedagógica da escola tem como desempenho “Terra, Vida, Trabalho, Ciência, Esporte e Cultura” na proposta interdisciplinar desenvolvida em sete projetos durante o ano de 2022: Horta escolar, Prevenção a Dengue; Arraiá dos Sonhos; Feira de Ciências e do Conhecimento, Teatro Arte e Cultura; Jogos Internos do Distrito de Itahum (JIDI) e Projeto Literário. Cada um desses projetos, ao serem finalizados, transformou-se em um relato vívido, registrado com fotografias, detalhando em palavras todo o processo que imortaliza o trabalho e suas conquistas em cada etapa.

Nas primícias que inscrevem a Educação do Campo, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul instituiu, nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o componente curricular denominado Eixo

Temático: Terra-Vida-Trabalho (TVT). Esse componente curricular traz, em sua fundamentação, as necessidades das comunidades camponesas e seus conteúdos são elaborados de acordo com a realidade local de cada parte do Estado (Mato Grosso do Sul, 2021).

Assim sendo, na Escola A.V.A., o projeto TVT, que parece florescer com ousadia na disciplina que fundamenta a Educação Básica do Campo em Mato Grosso do Sul, é ofertado no Ensino Fundamental junto às disciplinas do Itinerário Formativo em Agropecuária, no Ensino Médio, abrangendo os cursos de qualificação profissional do Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, sendo Qualificação Profissional em Produtor Agrícola (1º ano); Qualificação Profissional em Produção Animal (2º ano) e Qualificação Profissional em Gestor de Processos Agropecuários (3º ano).

Por essa via, a interdisciplinaridade revela um novo espaço de aprendizado por meio do Projeto Horta Escolar (ver Figuras 20 e 21), com a maestria de três educadores que, com destreza, conduziram o cultivo de sementes e sabedorias. Considerada uma pedagogia experimental pela Coordenação, esse projeto nos trouxe um nó a ser deslaçado frente ao tapete verde que compreende a realidade vivida pelo Eixo Temático de TVT na Escola A.V.A.

Figura 20. Projeto Horta Escolar



Fonte: acervo da autora.

Figura 21. Projeto Horta Escolar



Fonte: acervo da autora.

O fato de um dos educadores de TVT também lecionar Geografia permitiu o acompanhamento do desenvolvimento desse projeto e também compreender de que forma se concretiza essa disciplina no ambiente escolar. Sobre o fato de conduzir os estudantes em TVT, o geógrafo educador da A.V.A. evidencia a “ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente,

extraímos nossas subsistências e as realizações da sociedade humana” (Williams, 1989, p. 11).

Acho de diferencial na Escola do Campo são os alunos, né. São os estudantes que vem de outra realidade, a comunidade, também familiar que esses alunos trazem, né?... são outras vivências, outros saberes e criam na escola também outras dinâmica que é muito forte é... no currículo da escola, mas também, principalmente, na matéria de Terra, Vida e Trabalho, a ligação com a terra, né?... a ligação com a agricultura familiar e com a busca, né? de autonomia e fixação, né?... das pessoas no campo para garantir também, né?... que a terra continue na família e passe de geração em geração. E os saberes também ecológicos de cuidados do campo e da natureza... então, acho que isso são diferenciais que tem uma centralidade na escola do campo, além de proporcionar também essa autonomia para eles, a partir da peculiaridade aqui, né?... no campo é conseguirem desenvolver uma dinâmica também na cidade, né?...e isso não impede em nada, deles terem todo o acesso e o desenvolvimento com a sua diferencial ali, né?... de renda, de economia que faz eles terem negócio na cidade e terem oportunidades na cidade (Diego, professor de Geografia e de TVT da Escola Estadual A.V.A., 2022).

Para além desta percepção compartilhada do professor, a receptividade no campo sempre encontra acolhimento. Esse é um ponto em comum na experiência do processo de tecer-pesquisar em escola, pois, no campo, muitos “[...] afetos foram sendo revisitados (ou visitados pela primeira vez) e que um território foi se compondo para eles.” (Rolnik, 2016, p. 26).

Essa afetividade foi retratada na primeira visita à Escola A.V.A. Quando fomos recebidos pela diretora Maria José, houve uma demonstração entusiasmada com a proposta de pesquisa. Ela nos afirmou que sempre houve, de sua parte, o desejo de fazer parcerias com as Universidades (UFGD e UNIGRAN). Advertiu que já havia feito convites às instituições, porém não obteve sucesso. Acredita ainda que o fator da distância da localidade da escola em relação às referidas universidades seja o real motivo de tamanho desinteresse.

Tal apontamento é notório, mas, talvez, considerável se Maria José tivesse conhecimento da ausência de recursos financeiros e do baixo nível de

investimentos nas atividades de pesquisa do Brasil. A escassez de recursos aplicados à pesquisa é a primeira entre onze categorias que identificam os principais desafios latentes segundo a percepção de pesquisadores atuantes em universidades públicas brasileiras (Souza *et al.*, 2020).

Como “o óbvio é a verdade mais difícil de se enxergar” (Lispector, 1998), a moradora de Itahum, com 35 anos de vivências nesse lugar, está diretora há 22 anos na escola A.V.A. E, por essa recepção, os caminhos da nossa primeira conversa foram traçados pelo passeio desapressado pelos espaços de convivência da escola.

Na troca de palavras, confessou seu desejo. Revelou que sempre busca, em sua gestão, oferecer ações que estejam voltadas para a comunidade do distrito de Itahum. Dito isso, questionou-nos se os processos educativos a serem investigados na pesquisa abrangeriam a cultura do local. Logo deu como exemplo, e também sugestão, a proposta de promovermos teatro, cinema ou algo que pudesse futuramente ser realizado na praça da comunidade, pois, em suas palavras: *“Nada de diferente vem pra cá”*.

Sinalizar a arte com a expressão “diferente”, sobretudo em um espaço de representação do seu meio social, é entender “a arte como produto do embate homem/mundo; considera que ela é vida. Por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, constrói formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece” (Buoro, 2000, p. 25).

Nessa tentativa de promover uma expressão artística, compartilhou ainda que tem buscado meios para resgatar a memória da história do distrito que surgiu a partir da linha Noroeste, com a antiga estação ferroviária (ver Figura 22), que há muitos anos está desativada. “A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva” (Pollak, 1992, p. 201). Devido à proximidade com a escola, a vila ferroviária possui poucas casas e um único vagão de trem, ambos em situação de abandono. Há tentativa de sua parte em resgatar o vagão, a fim de conseguir reformá-lo e trazê-lo para o interior da escola. “O patrimônio é uma dimensão da memória” (Candau, 2012, p. 16).

Figura 22. Estação Ferroviária de Itahum



Fonte: Campo Grande News (2015).

No caminhar da manhã que teceu essa prosa, fui apresentada a todos os professores do ensino regular e dos eixos temáticos, os quais ficavam concentrados na sexta-feira. De segunda a quinta-feira, a escola trabalha com a grade curricular tradicional, além da disciplina de TVT, concentrando às sextas os eixos temáticos do Ensino Médio. Por esse motivo, a diretora gentilmente solicitou que explicássemos aos professores a proposta de nossa pesquisa, bem como nos comunicou sobre a existência do rodízio de “carona solidária”, com a qual todos contribuem e colocam seus automóveis à disposição para revezar.

Afeto e carona são fatos que compreendem essa travessia de lecionar no campo. A carona, desde a criação da escola, tem no “ponto” combinado a espera de colegas educadores, em sua maioria urbanos, que colocam seus carros à disposição para o revezamento do grupo. Durante as viagens, que duravam em média uma hora, constituíam-se laços de sociabilidade com os colegas, além de oportunizar conversas sobre a Escola A.V.A. Por esse movimento de ir e vir, “os afetos ganham corpo, territorializam e desterritorializam. O desejo na realidade é um mecanismo de produção de

universos, de fabricação de mundos, o que está ligado às esferas: material, simbólica e social” (Rolnik, 2016, p. 231).

A receptividade da primeira visita na escola A.V.A. foi marcada pelo registro documentado na rede social dela (ver Figura 23), acompanhado do convite feito pelos estudantes representantes do movimento do Grêmio Estudantil que, logo após o momento da nossa chegada, entraram na sala da coordenação para organizar os últimos detalhes da festa junina, que ocorreria dentro de poucos dias. Essa festividade presente na escola se realiza como elemento de tradição cultural e educativa, já que

[...] a rede de relações entre participantes da Festa transporta para um campo de atuações simbólicas uma estrutura de modos de participação igual à da sociedade, aquela que ela organiza para produzir os seus bens e reproduzir as relações entre seus produtores sociais (Brandão, 1978, p. 60).

Figura 23. Primeira visita à escola Antônio Vicente Azambuja - Itahum/MS



Fonte: Página da escola no Facebook ²².

A conexão histórica entre as duas escolas e a vida das pessoas gestoras que nos acolheram em nossa primeira visita ao campo nos levou à seguinte questão-reflexão: seria o vínculo com o lugar o que moldaria sua participação no processo educativo? Essa indagação nos acompanhou em cada nova visita, fez-se presente no ato de escutar-observar a rotina escolar, guiou a nossa participação nas aulas de Geografia e seguiu conosco até o nosso último dia de visita a essas duas escolas no campo. Isso fez com que, nessa dinâmica do processo em curso, despontassem outras questões que nortearam as entrevistas.

²² Disponível em: <https://www.facebook.com/EEANTONIOVAZAMBUJA/photos>. Acesso em: 20 jun. 2022.

As questões são fabricadas como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer [...] o objetivo não é responder a questões, é sair delas [...] uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir (Deleuze; Parnet, 1998, p. 09-10).

A linha de reflexão da questão inicial direcionou outras que compuseram nossas conversas com os sujeitos da comunidade escolar, haja vista nossa proximidade estabelecida pela rotina semanal ao longo de seis meses. Pode-se dizer que “o trabalho de campo é uma vivência, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam” (Brandão, 2007, p. 12).

Por outro lado, todo trabalho de produção de conhecimento se passa através de uma relação subjetiva. “A pessoa que fala fala para uma outra pessoa” e essa relação entre as pessoas possui uma dimensão social e uma dimensão afetiva que marca o material produzido por esse trabalho realizado na experiência de campo (Brandão, 2007, p.12). Por isso, a experiência de trabalho de campo dimensiona uma perspectiva cartográfica, pois visa ao acompanhamento de processos e se a entrevista inclui troca de informação ou acesso à experiência vivida (Tedesco; Sade; Caliman, 2013).

Esses relatos em forma de respostas foram dados por entrevistas registradas em áudio, com auxílio de um gravador. Assim, as narrativas aqui descritas passaram por um processo de transcrição, depois do qual os textos foram compilados e apresentados durante o último mês em que estivemos nas escolas. Após longos meses de convivência, as entrevistas acompanharam esse movimento e levaram em consideração os instantes de ruptura, os momentos de mudança presente nas falas.



2.3 POR VÁRIAS LINHAS

A fim de colocar os pontos informativos relacionados aos sujeitos professores, apresentamos o Quadro 1 com parte dos textos transcritos e passagens que nos possibilitam refletir sobre a relação daqueles que alinham as possibilidades de geografias menores no processo educativo da Educação do Campo.

As narrativas a seguir partiram das perguntas que nortearam as entrevistas com os professores de Geografia. Cabe aqui um adendo: foram também entrevistados professores de TVT, coordenadores e diretores das comunidades escolares. Para facilitar a compreensão do leitor, os Quadros 1, 2 e 3, que sintetizam os dados das entrevistas, estão dispostos na seção de anexos, na qual se encontram outros materiais complementares. Em relação aos docentes de Geografia da Escola Estadual A.V.A., é importante mencionar ainda que, no período de visitas a campo (com duração de seis meses), houve a substituição de três professores nessa escola.

Em razão disso, embora tenham sido entrevistados dois professores, mantivemos, para análise na perspectiva da disciplina de Geografia, a entrevista realizada com o docente que esteve mais tempo na escola durante o ano letivo de 2022: todo o primeiro semestre e aproximadamente dois meses do segundo semestre. Portanto, foi o docente com quem tivemos mais contato, tanto no trajeto compartilhado pela carona quanto no acompanhamento da observação de suas aulas. Essa informação demonstra que a rotatividade de professores é um fato recorrente entre docentes que residem na cidade e lecionam no campo.

A seguir, apresento uma análise cruzada qualitativa das entrevistas com professores(as) de Geografia das escolas E. M. Cel. Firmino e E. E. A. V. A., com foco na identificação de convergências, divergências e tensões no ensino de Geografia em escolas localizadas no campo.



ANÁLISE CRUZADA DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

1. 🏠 Local de moradia

| Fato comum: | Ambos os(as) professores(as) moram na cidade. |

| Implicação: | Revela um certo **distanciamento territorial** dos docentes em relação ao campo onde lecionam, o que pode influenciar na mediação didática e no reconhecimento de saberes locais. |

2. 🗣️ Tempo de atuação na escola do campo

| Cel. Firmino: | 10 anos de experiência. |

| A.V.A.: | 7 meses de atuação. |

| Análise: | A professora da Cel. Firmino apresenta um vínculo mais longo com a comunidade escolar e parece ter uma atuação mais “naturalizada”; já na A.V.A., mesmo com pouco tempo, há uma **postura crítica e reflexiva mais elaborada** sobre a realidade do campo e o papel da Geografia. |

3. 🌿 Percepção sobre a diferença entre escola do campo e da cidade

| Convergência: | Ambos reconhecem que os estudantes do campo trazem **saberes diferentes**, ancorados no cotidiano rural. |

| Diferença de ênfase: |

- Cel. Firmino valoriza o comportamento dos alunos como “mais fáceis de lidar”, “mais educados”, sugerindo uma perspectiva mais **essencialista e idealizada** do campo.
 - A.V.A. destaca as **dinâmicas culturais** e os **saberes trazidos pelos alunos**, o que aponta para uma abordagem mais **sociocultural e pedagógica** da diferença. |
-

4. 🗣️ Importância da didática voltada ao campo

| Convergência: | Ambos consideram fundamental adaptar a didática às realidades locais. |

| Divergência: |

- Cel. Firmino reconhece a necessidade, mas ainda associa a diferenciação a algo “complementar”.
 - A.V.A. enxerga a didática como **desafio estrutural**, ligado à singularidade do campo e à **necessidade de reelaboração curricular**.
-

5. 🖨️ Atividades pedagógicas desenvolvidas

| Diferença marcante: |

- **Cel. Firmino:** Trabalhos pontuais (campo, hidrografia, visitas), mas **com pouca articulação crítica ou política**.
- **A.V.A.:** Integra saberes tradicionais (ciclo da lua, agricultura familiar) com temas estruturantes como **questão fundiária, agroecologia, crítica ao agronegócio**, promovendo uma Geografia crítica e situada.

| Implicação: | O professor da A.V.A. trabalha com uma abordagem **transdisciplinar, ambiental e política**, enquanto o da Cel. Firmino mostra um trabalho **mais operativo e menos crítico**. |

6. 🧑🏫 Dificuldades enfrentadas

| Cel. Firmino: | Não relata dificuldades; considera “fácil” preparar as aulas. |

| A.V.A.: | Aponta obstáculos como currículo engessado, hegemonia da lógica urbana e invisibilização da agricultura familiar. |

| Interpretação: | A ausência de crítica pode refletir **acomodação institucional**, enquanto a presença de tensões no discurso da A.V.A. revela **engajamento e busca por transformação**. |

7. 🗺️ Projetos escolares desenvolvidos

| Cel. Firmino: | Projetos interdisciplinares (Bioparque, mapas, parcerias com Sicredi). |

| A.V.A.: | Projetos com base na **realidade vivida dos estudantes**, resgate de saberes intergeracionais e valorização do conhecimento popular. |

| Síntese: | A A.V.A. propõe **projetos decoloniais**²³, enquanto Cel. Firmino desenvolve projetos interessantes, mas com **menos profundidade crítica**.

8. 🌍 Contribuição da Geografia para a Educação do Campo

| Convergência: | Ambos reconhecem que a Geografia pode fortalecer a relação com o território e promover consciência ambiental. |

| Diferença: |

- Cel. Firmino aborda de forma mais genérica (preservação, ecossistemas).
- A.V.A. assume uma **posição política e ecológica** (disputa de terras, agroecologia, uso de fertilizantes naturais, crítica à exploração ambiental). |

²³ O termo decolonial é compreendido a partir da perspectiva de Aníbal Quijano (2000), que o relaciona à crítica à colonialidade do poder — um sistema de dominação que sobrevive ao colonialismo formal e se expressa na hierarquização racial, na imposição de saberes eurocentrados e na subordinação econômica e cultural dos povos do Sul Global. A proposta decolonial, portanto, busca desnaturalizar essas estruturas e abrir caminhos para a valorização de saberes, identidades e modos de vida historicamente marginalizados.

CONSIDERAÇÕES LINEARES

Convergências:

- Reconhecimento da importância da Geografia para o campo;
- Valorização da didática adaptada às realidades locais;
- Interesse em integrar saberes do cotidiano às práticas escolares.

Tensões/Divergências:

- Nível de criticidade sobre a política curricular e o modelo urbano de ensino;
- Diferentes compreensões sobre o papel político da escola do campo;
- Assimetria na abordagem sobre saberes tradicionais e práticas pedagógicas emancipatórias.

Essa realidade, já bastante conhecida pelas escolas localizadas no campo, revela-se em múltiplas camadas que atravessam o cotidiano escolar. Entre elas, a distância física entre casa e escola, o tempo de deslocamento e as condições de acesso figuram como elementos estruturantes da experiência educativa. Essas circunstâncias foram evidenciadas nas falas de gestores, coordenadores e professores durante as conversas informais, registradas sistematicamente no diário de campo. É por meio dessas escutas cotidianas que as camadas da escola — não apenas físicas, mas simbólicas — se revelam como **territórios de tensão e resistência**.

Para aprofundar a escuta e ampliar a visibilidade dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às suas experiências, elaboramos **quadros analíticos interpretativos**, organizando as falas por eixo temático, grupo de sujeitos e instituições. Esses quadros (Quadros 1, 2 e 3) não apenas sistematizam as falas, mas também constituem um dispositivo cartográfico de tensionamento: são mapas provisórios dos afetos, práticas e disputas que atravessam a escola.

No caso da disciplina de **Terra, Vida e Trabalho (TVT)**, apresentada no Quadro 2, a análise considerou as respostas de dois professores: aquele que iniciou o componente curricular e o que o concluiu, em função da substituição

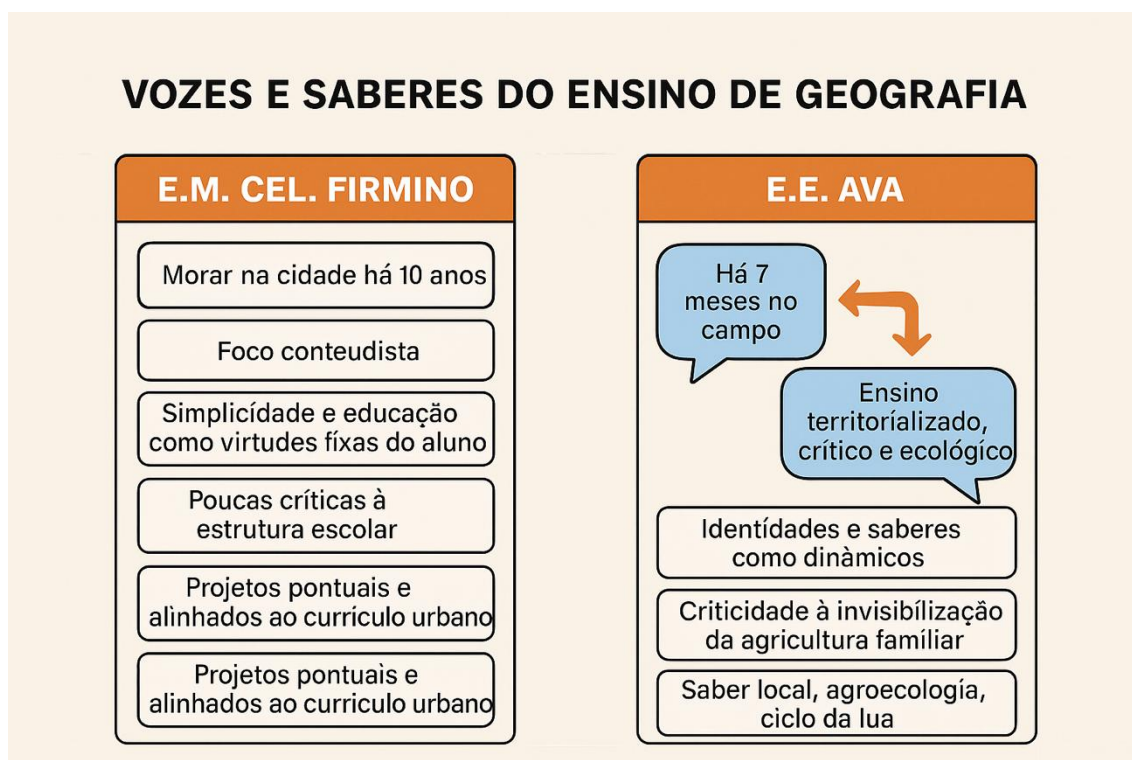
docente ocorrida no segundo semestre de 2022. Essa sobreposição de vozes foi assumida como parte da dinâmica viva do campo, acolhida metodologicamente como **expressão da continuidade da experiência e não como ruptura da pesquisa**.

Para expandir a análise dos quadros e captar a **densidade simbólica dos discursos**, utilizamos também a ferramenta de **nuvem de palavras** (Figuras 25, 26, 27 e 28), que nos permitiu visualizar, de maneira sintética e imagética, os termos mais recorrentes nas falas dos professores, gestores e participantes. A nuvem de palavras foi construída a partir do corpus textual extraído dos quadros, das anotações do diário de campo e das transcrições parciais das entrevistas.

Mais do que um recurso estético, a nuvem de palavras funcionou aqui como um **indicador cartográfico de recorrências discursivas**: ela torna visível o que se repete, o que insiste, o que se destaca no plano simbólico das práticas escolares. Palavras como “território”, “saberes”, “alunos”, “comunidade”, “resistência” e “currículo” apareceram em destaque, reforçando as categorias interpretativas que emergiram também da escuta sensível no campo.

Assim, tanto os quadros quanto as nuvens não são ferramentas de confirmação de hipóteses, mas **pistas de leitura de uma realidade viva e movente**, que pulsa nas escolas do campo como espaço contraditório: entre o peso do “agro” e a leveza das resistências, entre o currículo instituído e as práticas insurgentes, entre o mapa e o território.

Figura 24. Vozes e saberes do ensino de Geografia



Fonte: elaborado pela autora.

Cabe sinalizar que a entrevista apresentada no Quadro 2, com os professores de TVT, só foi possível ser realizada na Escola Estadual A.V.A., pois, na Escola Municipal Cel. Firmino, essa disciplina é inexistente para o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental II, embora tenhamos identificado indícios da proposta prática ser trabalhada por meio do projeto “Nossa horta” (ver Figura 20), desenvolvido em parceria com o SICRED.

A escuta atenta aos professores de Geografia que atuam nas escolas E. M. Cel. Firmino e E. E. A. V. A. revela duas formas distintas de compreender e praticar o ensino no contexto rural. Em ambos os casos, os docentes reconhecem que os sujeitos que frequentam a escola do campo trazem consigo vivências e saberes que diferem da lógica urbana predominante nos currículos escolares. Contudo, é na forma como essas diferenças são mobilizadas — ou não — como potência pedagógica que reside a principal distinção entre os discursos.

Figura 25. Nuvem de palavras - professores de Geografia

Quadro 1 - Professores de Geografia



Fonte: elaborado pela autora.

No caso da E. M. Cel. Firmino, observa-se uma perspectiva mais tradicional e naturalizada, em que a “simplicidade” e a “educação” dos estudantes do campo são tomadas como traços fixos e, de certa forma, romantizados. O professor enxerga poucos obstáculos metodológicos e tende a desenvolver projetos que, embora interessantes (como a visita ao Bioparque ou o trabalho com hidrografia), permanecem alinhados ao currículo urbano e pouco tensionam as estruturas institucionais.

Já na E. E. A. V. A., a postura docente se aproxima de uma educação menor, no sentido deleuziano: uma prática que resiste, inventa e se reinventa a partir das singularidades do território. O professor desenvolve atividades baseadas no ciclo da lua, nos saberes dos mais velhos sobre agricultura e nas contradições fundiárias e ambientais que atravessam a realidade local. Reconhece, no entanto, o desafio constante de romper com o “engessamento curricular” e com as estruturas urbanocêntricas que marcam a educação formal.

Essa diferença entre os modos de ensinar reflete, também, o lugar de enunciação de cada docente: enquanto um atua há dez anos no campo e parece mais assimilado às exigências institucionais, o outro, com apenas sete meses, mostra-se mais inquieto e disposto a tensionar os marcos estabelecidos.

A partir dessa análise, evidencia-se que o ensino de Geografia nas escolas do campo não se realiza apenas como transmissão de conteúdos, mas

como espaço de disputa entre modos de vida, epistemologias e currículos. Há, no chão da sala de aula, uma micropolítica do saber em curso — e ela pode tanto reforçar o instituído quanto abrir brechas para o novo, o inventado.

Figura 26. Nuvem de palavras - Discurso da comunidade escolar



Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 3 contém narrativas advindas dos diretores e coordenadores das escolas do campo pesquisadas. Cabe apontar a diferença apresentada em relação ao número de coordenadores das escolas, sendo dois na escola A.V.A. Mediante as informações colocadas, verifica-se a ambiguidade encontrada na resposta ao nosso questionamento, decorrente da pesquisa de campo: seria o pertencimento ao lugar o que definiria a atuação da pessoa no processo educativo para o campo? Se considerarmos que as escolas são geridas, por muitos anos, por pessoas residentes da mesma localidade rural, podemos afirmar e responder: sim. No entanto, se partirmos do pressuposto de que o local de residência interfere no percurso educativo para o campo, a resposta é não.

Figura 27. Nuvem de palavras - gestores escolares (diretores e coordenadores)

Quadro 4 - Diretores e Coordenadores



Fonte: elaborado pela autora.

De um lado, temos diretores que possuem uma identidade com o lugar, com a escola e com a comunidade local e que, por isso, conduzirão ruralidades nas ações educativas da escola. De acordo com Hall (2006), o sujeito sociológico é formado a partir da relação entre pessoas na sociedade. Mediante a relação desse sujeito com a sociedade, sua identidade interage com símbolos, valores e práticas, que formam a cultura. Nessa perspectiva, haverá certamente a valorização da cultura do campo pela ótica desses sujeitos pertencentes às escolas do campo.

Por outro lado, temos os professores de Geografia e de TVT que não pertencem ao campo, entretanto estão totalmente atrelados a essa realidade. Pela concepção do sujeito pós-moderno, a identidade de um indivíduo é formada e transformada continuamente em relação aos diálogos de diversidade cultural que o rodeiam. Hall (2006) explica que essa identidade é definida historicamente, e não biologicamente:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e

cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Desse modo, as entrevistas realizadas com os professores e a comunidade escolar, incluindo coordenadores e diretores (ver Quadro 3 e Figura 29), demonstram realidades que identificam diferentes geografias que tecem a Educação do Campo. Os projetos, internos, como o de literatura e a feira de ciências, ou externos, em parcerias como o da cooperativa do SICREDI, realizados e citados em ambas as escolas, constituem-se práticas presentes no processo educativo de Educação do Campo das escolas e se relacionam com o cotidiano da sala de aula de Geografia.

A escuta dos professores de Geografia revela múltiplas camadas de sentidos sobre o que significa ensinar nessa porção de território marcada pela tensão entre o urbano e o rural, entre o agronegócio e a agricultura familiar, entre o saber hegemônico e os saberes da terra. As falas indicam que o ensino de Geografia nas escolas localizadas no campo não é apenas uma prática pedagógica, mas um gesto político, um ato de ocupação curricular e uma estratégia de resistência simbólica.

No caso da E. M. Cel. Firmino, percebe-se uma abordagem mais tradicional, pautada por um ensino que tende a reproduzir as estruturas curriculares urbanas, com pouca abertura para a singularidade do território. O professor reconhece o vínculo dos alunos com o campo, porém esse reconhecimento é esvaziado de potência crítica e reduzido a uma ideia de “simplicidade” ou “facilidade de lidar”. A prática pedagógica aparece condicionada aos limites estruturais e materiais impostos pela escola e pelo sistema educacional, e o discurso aponta uma conformação com a precariedade institucional. Assim, a escola torna-se, paradoxalmente, um espaço de invisibilização das potências do campo — uma paisagem sem política.

Já o professor da E. E. A. V. A. nos apresenta outro horizonte: tensiona o currículo urbano, denuncia o engessamento das práticas e propõe ações ancoradas na vida cotidiana dos estudantes, como o estudo do ciclo da lua e a observação dos saberes dos mais velhos sobre o tempo de plantar. Sua prática se aproxima da noção de **educação menor** proposta por Deleuze e Guattari (1995), pois, em vez de reproduzir modelos prontos, busca construir com os

estudantes *linhas de fuga* a partir do território vivido. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia torna-se um espaço de reinvenção e afirmação de saberes tradicionalmente desvalorizados pela racionalidade ocidental.

Figura 28. Nuvem de palavras - professores de TVT



Fonte: elaborado pela autora.

A prática com fertilizantes naturais, o debate sobre o impacto do agronegócio na distribuição de terras e água e a articulação com a agroecologia mostram que a escola pode ser também um campo de disputa epistêmica. A Geografia ensinada na E. E. A. V. A. não se restringe à memorização de conteúdos espaciais abstratos — ela é uma cartografia crítica da vida, um exercício de leitura do mundo com os pés cravados na terra.

Figura 29. Coordenadora entrevistada durante a pesquisa - 2022



Fonte: acervo da autora.

Identificamos que essa articulação entre Geografia e Educação do Campo se concretiza na micropolítica por meio das discussões provocadas pelos professores com os estudantes, os quais vão inferir exemplos de atividades que atravessam as práticas para além da sala de aula. O enfoque da questão fundiária, destacando-se a questão ambiental e social, a utilização dos recursos hídricos, as técnicas de manejo que revelam a dinâmica da agricultura tradicional e de outras formas de agricultura pouco valorizadas, a hidrografia e a biodiversidade dos rios do estado do Mato Grosso do Sul, bem como a observação dos ciclos da lua, evidenciam que há uma multiplicidade de núcleos da Geografia, não por linhas retas e postas, mas por linhas tortas.

Os relatos ainda evidenciam que o ensino da Geografia está situado entre duas fronteiras: por um lado, a exigência de cumprimento do currículo prescrito, ainda marcado pela lógica urbano-cêntrica; por outro, a urgência de produzir sentidos contextualizados, capazes de dialogar com o modo de vida e com as

formas diversas de estar e existir no campo. A escola, nesse sentido, é mais que espaço de ensino: é campo de negociação, resistência e criação de novos mundos possíveis.

As análises apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que o ensino de Geografia e a disciplina Terra, Vida e Trabalho nas escolas localizadas no campo não são práticas neutras ou descoladas da realidade social e territorial. Pelo contrário, são **modos de viver e resistir**, inscritos em escolas que operam como espaços tensionados entre diferentes projetos de campo — ora subordinadas à lógica do agronegócio, ora movidas por gestos micropolíticos de reinvenção e pertencimento.

Os relatos dos(as) professores(as), gestores(as) e demais sujeitos escolares apontam para uma geografia do cotidiano atravessada por contrastes. De um lado, a **naturalização curricular**, a ausência de estrutura e o enquadramento das escolas ao modelo urbano-cêntrico ainda limitam a potência transformadora do processo educativo. De outro, surgem práticas menores que rompem com a rigidez institucional: são as experiências com o ciclo da lua, os saberes das famílias camponesas, as hortas escolares, os debates sobre agroecologia e o uso crítico dos recursos naturais.

A tensão entre **o instituído e o inventado** — entre o “campo do agro” e o “campo das resistências” — percorre todo o material empírico. A escola se torna o ponto de convergência dessas forças, atuando ora como **reprodutora do modelo hegemônico**, ora como **tronco de uma árvore comunitária**, enraizada em práticas de cuidado, pertencimento e solidariedade.

Ao observar as duas escolas investigadas, percebe-se que não há um modelo único ou uma resposta homogênea. Há, sim, **pluralidades de experiências**, em que os sujeitos agem, criam, adaptam e resistem — ainda que em silêncio, ainda que em minúsculas. A educação do campo, como proposta e como prática, aparece fragmentada, porosa e atravessada por disputas entre os sentidos do que é ensinar, viver e aprender no e com o território.

Nesse sentido, a escola localizada no campo não é apenas um reflexo das contradições do rural contemporâneo, mas também **um laboratório de possibilidades pedagógicas**, onde germinam resistências que podem, como sementes, florescer em práticas emancipatórias (Lemes, 2014). Afinal, enquanto

houver solo, memória e vínculos, haverá campo possível — e, talvez, uma Educação do Campo viva.

Para arrematar a discussão e oferecer sinais dos temas rastreados na pesquisa, apresento a **análise interpretativa comparada dos Quadros 1 a 4**, com base nas respostas fornecidas por professores, coordenadores e diretores da **Escola Municipal Cel. Firmino (EMCF)** e da **Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (AVA)**.

Como partida metodológica, propus analisar o que cada quadro traz:

- A frase mais significativa por sujeito;
- Os “nós” da pesquisa;
- A lista de palavras-chave.

Quadro 1 – Professores de Geografia (6º ao 9º Ano)

Frases mais significativas

◆ EMCF:

“Os alunos têm mais acesso à questão rural, são pessoas da lida; as famílias são mais próximas, é uma clientela mais fácil de lidar, mais educada, mais simples.”

◆ AVA:

“São estudantes que vêm de outra realidade, de outras vivências, outros saberes, e criam na escola outras dinâmicas muito fortes.”

“nós” da pesquisa

A fala do professor da EMCF naturaliza a população do campo como “simples” e “fácil de lidar”, reforçando uma visão idealizada. Já a AVA reconhece **a diversidade de saberes e experiências**, valorizando a escola como espaço de troca e criação. O contraste mostra que **a postura crítica do docente impacta diretamente o currículo vivo da Geografia**.

Palavras-chave

- **EMCF:** alunos, lida, rural, famílias, proximidade, simples, educados
 - **AVA:** realidade, saberes, comunidade, vivências, dinâmicas, escola
-

Quadro 2 – Práticas e Dificuldades no Ensino da Geografia

Frases mais significativas

◆ EMCF:

“Não, dificuldade nenhuma, a gente já tem um conhecimento, né?”

◆ AVA:

“A escola do campo se coloca entre a agricultura familiar e o agronegócio [...] é um enfrentamento constante.”

“nós” da pesquisa

A fala da EMCF revela **conformismo ou desproblematização** do currículo. A AVA denuncia o engessamento do modelo urbano e **traz à tona a disputa de projetos agrícolas e políticos** que atravessa a escola. A Geografia, ali, é campo de conflito — e de formação crítica.

Palavras-chave

- **EMCF:** conhecimento, campo, ensino, sem dificuldade
- **AVA:** enfrentamento, agricultura familiar, agronegócio, currículo, tensão, escola

Quadro 3 – Professores da Disciplina Terra, Vida e Trabalho (TVT)

Frases mais significativas

◆ EMCF: *não possui professores de TVT especificados*

◆ AVA:

“A TVT permite ver o que é o orgânico, como criar fertilizantes naturais [...] é um olhar crítico sobre como viver no campo, entre a cidade e o plantio, entre a agricultura tradicional e outras formas ainda pouco valorizadas.”

“nós” da pesquisa

A AVA demonstra forte apropriação da TVT como **instrumento pedagógico e político**, articulando agroecologia, saberes tradicionais e crítica ao modelo hegemônico. Mesmo com tempo reduzido de atuação, os professores evidenciam **alta sensibilidade territorial e ecológica**.

Palavras-chave

- **AVA:** agroecologia, orgânico, fertilizantes naturais, TVT, agricultura tradicional, crítica, saberes populares, campo, práticas sustentáveis

Quadro 4 – Diretores e Coordenadores

Frases mais significativas

◆ EMCF:

“Mesmo num lugar micro, o aluno está conectado com o mundo [...] os projetos de leitura, escrita e ciência mostram isso.”

◆ AVA:

“A escola é o socorro da comunidade, ponto de encontro, apoio na saúde e na vida [...] hoje quase todas as famílias têm sua horta.”

“Nós” da pesquisa

A EMCF valoriza a escola como um portal de acesso ao mundo, mas sem muita ênfase em práticas territorializadas. Já a AVA vê a escola como **infraestrutura comunitária**, enraizada no cuidado, na horta, na escuta. Há aqui **dois modos de fazer gestão escolar**: um mais projetivo e universalizante, outro mais comunitário e relacional.

Palavras-chave

- **EMCF**: leitura, escrita, ciência, mundo, aluno, projeto, micro
- **AVA**: horta, famílias, socorro, comunidade, encontro, saúde, cuidado, presença

Nos quadros apresentados em anexo neste trabalho e base empírica desta pesquisa não estão apenas respostas. Estão vozes. Estão gestos, hesitações, silêncios, afirmações ditas com força e outras sussurradas com dúvida. Cada resposta recolhida nas entrevistas, cada fala anotada no diário de campo e cada prática observada nos espaços escolares se inscrevem como **linha viva** de uma cartografia que não pretende ser neutra, mas profundamente implicada.

A comparação entre os sujeitos das escolas municipais e estaduais do campo — em especial entre a **Escola Municipal Cel. Firmino** e a **Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (AVA)** — revelou não apenas dados divergentes, mas **modos distintos de habitar o território escolar**, de pensar o ensino e de se relacionar com o campo como espaço de vida. A seguir, tento reunir uma costura analítica deles.

2.3.1 - NO CAMPO, OS ALUNOS NÃO SÃO TODOS IGUAIS

Enquanto, em uma escola, os estudantes são descritos como “mais fáceis de lidar, simples e educados”, em outra, são reconhecidos como sujeitos de “outras vivências, saberes e dinâmicas”. Essa diferença, ainda que sutil no tom, é imensa em implicação: **ver o estudante do campo como alguém a ser moldado ou como alguém que ensina com sua presença muda tudo**. Muda a aula, o currículo, a escuta, a pedagogia.

Essa disputa simbólica apareceu com força nos relatos dos professores de Geografia. De um lado, o ensino fluía “sem dificuldades”, porque já se conhecia “o conteúdo”. De outro, **o professor enfrentava o desafio de romper com a lógica urbana e reconhecer a tensão entre agricultura familiar e agronegócio**. Essa tensão, expressa nas palavras “enfrentamento constante”, expõe as contradições do campo: território de saberes, mas também de disputa de modelos de vida.

2.3.2- A TERRA, VIDA E TRABALHO COMO CAMPO DE REEXISTÊNCIA

A disciplina Terra, Vida e Trabalho (TVT) despontou como espaço potente de reinvenção curricular. Professores da AVA relataram práticas profundamente conectadas com os saberes locais: **observação do ciclo da lua, uso de fertilizantes naturais, reconhecimento da agroecologia e crítica à monocultura**. Essas práticas não estavam nos livros didáticos — estavam nas famílias, nas feiras, na terra. E ali se fizeram conteúdo.

Em contrapartida, a ausência da TVT em outras escolas revelou uma lacuna — ou melhor, um silenciamento. Quando o currículo não abre espaço para os saberes do território, **os estudantes aprendem que seus modos de vida não importam**, que seus avós não têm ciência, que o campo é só ausência. A TVT, quando assumida, **costura saberes, dignifica experiências e restitui a escola como território de resistência**.

2.3.3- GESTÃO ESCOLAR: PERTENCIMENTO E TERRITORIALIDADE

Os relatos dos diretores e coordenadores foram marcados por um forte senso de **compromisso comunitário**. Na AVA, a escola foi descrita como “o socorro da comunidade”, “ponto de encontro”, “referência em saúde e cuidado”. Essa imagem de escola como **infraestrutura simbólica e afetiva** mostra que o espaço escolar vai muito além do que se planeja nos gabinetes da secretaria.

Já na Cel. Firmino, embora projetos interessantes estejam em curso — como os de leitura e escrita com alcance nacional —, percebe-se uma menor incorporação da **dimensão territorial como prática pedagógica**. A comunidade é vista como público, mas não necessariamente como agente formador. Essa diferença mostra que a escola pode ser muitas coisas: janela para o mundo, mas também **tronco e raiz no território que habita**.

2.3.4- COSTURAR É MAIS DO QUE JUNTAR: É ALINHAR SENTIDOS

Se há uma palavra que atravessa essa análise, ela é **costura**. Costura entre o instituído e o inventado. Entre o currículo e a experiência. Entre o saber escolar e o saber da roça. Os quadros aqui apresentados não são só instrumentos de análise; são **retratos do campo em ato**, de escolas que, mesmo com pouco, fazem muito. E de sujeitos que, mesmo silenciados pelo sistema, continuam falando.

Falar de Educação do Campo é falar da disputa entre a homogeneização e a pluralidade. Os quadros mostram que há escolas que resistem — com horta, com ciclo da lua, com compostagem, com teatro, com escuta — e há outras que, embora inseridas no mesmo espaço rural, ainda **carregam em si o peso do currículo urbano**, das métricas externas, das políticas ausentes.

A cartografia dessas vozes, portanto, não fecha nada. Abre. Abre clareiras para que se ouça o que não se ouve, para que se veja o que se vive e para que se reconheça que, **no campo, há escola. E onde há escola, há reinvenção da**

vida. Assim, o que se revelou nos quadros analíticos não foram apenas respostas, mas paisagens afetivas e políticas que compõem o cotidiano das escolas do campo. No Quadro 5 tento esboçar as principais convergências e divergências encontradas durante a pesquisa.

Quadro 5. Resumo dos Contrastes pedagógicos e discursivos vs AVA

Infográfico Comparativo: Contrastes Pedagógicos e Discursivos - EMCF vs AVA

Categoria	Escola Municipal Cel. Firmino	Escola Estadual AVA
Visão dos Alunos	Alunos simples, fáceis de lidar, visão idealizada	Alunos com saberes diversos, criam dinâmicas
Dificuldades no Ensino	Nenhuma dificuldade assumida	Enfrentamento entre agro familiar e agronegócio
Práticas Pedagógicas	Projetos de leitura, ciência, acesso ao mundo	Práticas agroecológicas, horta, compostagem, saberes da lua
Postura frente ao Currículo	Adesão ao currículo urbano	Crítica ao currículo urbano, valorização local
Relação com a Comunidade	Escola como porta de acesso ao macro	Escola como referência, ponto de encontro, infraestrutura social
Uso da Disciplina TVT	Não especificado ou não trabalhado	TVT como espaço de agroecologia e resistência
Projetos e Iniciativas	Projetos diversos sem vínculo direto com o campo	Projetos voltados à comunidade, alimentação, território

Fonte: elaborado pela autora.

A nuvem de palavras geral (ver Figura 30), composta a partir dos quatro quadros analíticos (professores de Geografia, professores de TVT, coordenadores e diretores), não representa apenas a frequência dos termos citados — ela expressa **um campo de sentidos mobilizados na tessitura da escola do campo**. Palavras como *comunidade*, *saberes*, *campo*, *escola*, *agroecologia*, *natureza*, *famílias* e *projeto* despontam com densidade, sinalizando o eixo afetivo-territorial que sustenta a experiência escolar nos contextos rurais.

O que essa nuvem revela, acima de tudo, é que as práticas educativas no campo não se constituem apenas por conteúdos escolares ou planos pedagógicos formais. Elas são rizomáticas, enraízam em relações, **saberes locais**, na vida compartilhada com o território, e na disputa simbólica que ocorre diariamente entre diferentes visões de mundo. Termos como *fertilizantes naturais*, *TVT*, *horta*, *responsabilidade ambiental* e *saberes dos mais velhos* apontam para **um fazer pedagógico insurgente**, que desafia os modelos urbanos de currículo e incorpora o cotidiano do campo como conhecimento legítimo.

Ao mesmo tempo, a presença de palavras como *currículo*, *práticas*, *escola do campo* e *projeto* indica que há uma luta constante pela institucionalização dessas experiências — **uma micropolítica pedagógica de resistência**. A palavra *agroecologia*, por sua vez, aparece como fio condutor entre o saber tradicional e o saber técnico-científico, e marca a virada epistemológica que muitas escolas do campo estão operando silenciosamente.

Essa nuvem, portanto, não é neutra. Ela **materializa o território discursivo das escolas**, afirmando que, apesar das ausências e das precariedades, **há uma força pedagógica pulsando no cotidiano escolar do campo** — uma força feita de palavras, mas também de gestos, corpos, experiências e vínculos.

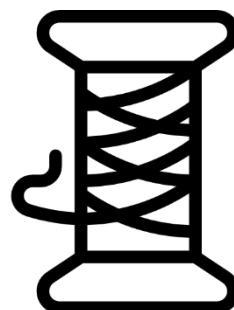
As falas dos professores, gestores e coordenadores desenham mapas com linhas de experiências marcadas por tensões, resistências e inventividades pedagógicas que, mesmo à margem dos currículos oficiais, sustentam práticas educativas profundamente enraizadas nos territórios. Essas geografias menores, atravessadas por saberes locais e vínculos comunitários, apontam

para outras possibilidades de se fazer escola no campo — e é exatamente pelo meio, por entre as brechas que seguimos para o **Ato III** a seguir, no qual serão exploradas práticas como a fotografia, o teatro e os atos pedagógicos do cotidiano, que performam e ampliam a potência formativa das experiências vividas.

Figura 30. Nuvem geral - todos os quadros analíticos

Fonte: elaborado pela autora.

ATO III



CAPÍTULO III. GEOGRAFIAS EM ATOS



3.1 FIM DA LINHA? CENAS, FOTOS E SILÊNCIOS DO CAMPO

*“A missanga, todos a veem.
Ninguém nota o fio que,
em colar vistoso, vai compondo as
missangas.”
(Mia Couto, 2009)*

As práticas educativas vivenciadas nas escolas do campo revelam possibilidades concretas de se pensar o espaço escolar para além da lógica urbano-cêntrica. Ao longo dos meses de convivência e imersão no cotidiano das escolas, foi possível observar e participar de ações pedagógicas que, embora muitas vezes não reconhecidas pelas estruturas institucionais como “projetos formais”, compõem o tecido vivo de uma educação geográfica engajada com os territórios, com a vida e com os saberes locais.

Durante os trabalhos de campo realizados ao longo do ano letivo de 2022, acompanhamos as aulas de Geografia em diferentes turmas, realizamos oficinas de teatro, atividades de fotografia com os estudantes e registramos, por meio do diário de campo, os modos como a escola se torna território de invenção pedagógica. Esses registros não buscaram descrever ou avaliar as escolas sob a ótica funcionalista nem tampouco classificá-las a partir de uma estrutura determinada pela lógica produtivista das políticas educacionais. Pelo contrário: adotamos como premissa uma escuta implicada, que valoriza a experiência cotidiana, os gestos dos professores, os silêncios dos estudantes, as dobras do tempo escolar.

Como aponta Gallo (2014, p. 26), trata-se de práticas que constituem “uma educação que efetivamente acontece no mínimo”, nas brechas do instituído, nos momentos que escapam do planejamento. Essas práticas só puderam ser identificadas e interpretadas como geografias menores porque o método investigativo adotado — a cartografia — se constitui a partir da

implicação da pesquisadora no campo: não se trata de colher dados, mas de acompanhar processos.

Assim, os espaços escolares investigados não foram tomados como objetos a serem analisados por fora, mas como territórios micropolíticos, nos quais se desenham resistências, reexistências e invenções. As práticas educativas observadas foram sendo reveladas nas linhas que tecem a experiência participativa e democrática da pesquisa, nas relações que se construíram entre os sujeitos da escola e a pesquisadora, e nos atravessamentos que se deram entre teoria e vida.

Durante os seis meses de presença nas escolas do campo, foi possível construir um inventário de práticas que se sustentam na vivência, na observação e na partilha. Foram atividades realizadas no contexto das aulas de Geografia e também nas margens da disciplina, como os jogos teatrais, as rodas de conversa sobre o ciclo da lua, as hortas comunitárias, os trabalhos com fotografia do cotidiano e as conversas informais com professores, gestores e estudantes. São ações que, mesmo não formalizadas como política pública, produzem aprendizagens potentes e afirmam outras formas de existir e educar no campo.

Esse inventário, portanto, não se limita a descrever atividades, mas propõe uma leitura das práticas como expressões do território, como manifestações de uma pedagogia situada, sensível e insurgente. A análise dessas práticas será apresentada nos próximos tópicos, cruzando os dados empíricos com os marcos teóricos que sustentam essa cartografia de uma educação geográfica no campo.

Nesse contexto, as experiências oriundas desse convívio estabelecido semanalmente, foram idealizadas na e pela relação entre os sujeitos das escolas e com os sujeitos das escolas. Por isso, os registros dessas práticas só foram possíveis devido às anotações realizadas durante as idas a campo, feitas no diário de campo. Como um relato de si, o diário abriga as anotações, registrando a experiência de práticas vividas. Logo, por se tratar de escola,

Imaginamos que aquilo que viveremos será digno de nota. Almejamos manifestar em linhas a tradução do vivido. A paisagem então se redesenha a página em branco. A palavra ganha corpo. A percepção se configura às margens da folha. O

atravessamento fugaz é capturado. O tempo é inscrito. A linha ganha continuidade” (Amaro, 2024, p. 219).

Na continuidade dessas linhas que traduzem o trabalho de campo, a prática de escrita de diário, recorrente à prática de sala de aula, foi se constituindo como uma memória material. A medida em que a escrita ainda não está endereçada, o conteúdo de nota pessoal expressa uma dimensão mais íntima das observações. Logo, o diário, como superfície para composição de linhas, revelou-se na vida autêntica que não é vivida em lugar, mas ao longo de caminhos (Ingold, 2022).

Para ser um lugar, um ponto qualquer deve estar em um ou vários caminhos de movimento para outros lugares ou vindo destes. A vida é vivida, arrazoei ao percorrer caminhos, e não somente em lugares; e os caminhos são um tipo de linhas. É pelos caminhos também que as pessoas crescem nos conhecimentos do mundo a sua volta, e descrevem este mundo nas histórias que contam. O colonialismo, por isso, não é a imposição da linearidade sobre um mundo não-linear, mas a imposição de um tipo de linha sobre outra (Ingold, 2022, p. 25).

Por meio da simples ação de descrever o cotidiano, compreendemos, a partir dessa experiência, que o diário de campo na cartografia de mundos subjetivos é indispensável. Segundo Brandão (1982, p. 13), “os diários de campo descrevem maneiras de sentir pessoas, lugares, situações e objetos”. Nessa relação entre as linhas que cruzam o encontro da escrita com os objetos do mundo vivido, aproxima-se o ato da experiência das práticas. A miçanga que compõe o colar vistoso da educação pretende aqui notar o fio que aproxima a teoria de uma geografia menor, com a experiência de deslocar as práticas dos professores com o ato de compor as miçangas do processo educativo que revelam o colar de uma educação geográfica no campo.

A partir da compreensão de que o que compõe um colar são os fios, educar se faz numa dinâmica ampla e se compõe numa relação entre o ensinar e o aprender. A escola, portanto, seria o local mais apropriado para tal atividade centrada no encontro entre os sujeitos, em que a “[...] experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (Larrosa; Kohan, 2021, p. 5). Ou seja, estar com o outro é elemento primordial da experiência pedagógica.

Sobre essa perspectiva de composição, as atividades apresentadas nesta pesquisa foram selecionadas por meio das anotações e entendidas como significativas por assinalarem atos políticos e de resistência que, realizados na sala de aula, (re)criam o valor coletivo da Educação do Campo, configurando possibilidades de uma educação menor.

Em ambas as escolas, após a apresentação aos professores realizada no primeiro dia de visita, foram trocados telefones. Logo nos incluíram no grupo do WhatsApp das escolas, sendo possível, por esse meio, combinar as caronas. Assim acordado, foi-se cumprindo a rotina semanal a partir dos dias da semana em que haveria aulas de Geografia, conforme o calendário escolar. Sendo assim, nas terças-feiras, a observação foi realizada na Escola Municipal de Macaúba e, às quintas-feiras, na Escola Estadual do distrito de Itahum.

As caronas eram acordadas conforme a localidade residencial dos professores, o que também definia o local de saída. No nosso caso, o ponto de referência foi o Parque do Lago de Dourados/MS. Devido ao tempo de distância do trajeto, as saídas para a Escola de Macaúba e para a Escola de Itahum eram previstas para os horários entre 5h30 e 5h50.

Assim, referindo-me às duas escolas, a primeira semana de observação ocorreu acompanhando os professores de Geografia em suas respectivas turmas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, a fim de nos familiarizarmos com os professores, estudantes e ambiente escolar. Após essa semana de adaptação da nossa presença efetiva na escola, direcionamo-nos a observar apenas as aulas de Geografia do Ensino Fundamental, o foco da pesquisa.

Esse período semanal, marcado pelo reconhecimento da nossa presença na sala de aula, despertou curiosidade dos estudantes sobre o motivo de acompanharmos as aulas de Geografia, o que, como consequência, levou a uma série de perguntas, como: “qual é a função?”, “como é ser pesquisador?”, “o que escreverá nas anotações?”, “de que lugar vocês são?”, “por que gostam desta escola?”. Essa dinâmica, apesar de ocupar alguns minutos da aula dos professores, fez-se necessário para estabelecer proximidade com os estudantes. Nesse diálogo, surpreendeu-nos o fato de eles não se reconhecerem/identificarem como estudantes de uma escola do campo. Nos momentos em que fomos explicar sobre nosso interesse nas especificidades que

só ocorrem nas escolas do campo, fomos interrompidos com indagações: “como assim escolas do campo?”, “somos escolas do campo?”.

Ressaltamos que, durante os meses em que estivemos nas escolas, nossa observação não se pautou, em nenhum momento, no conteúdo trabalhado a fim de constatar se estavam ou não de acordo com as Diretrizes da Educação do Campo. Por isso, tomamos a decisão de elencar, a partir do total de aulas que foram anotadas no diário de campo, as observações daquelas que nos revelaram práticas singulares de Geografia, que continham, em suas experiências, diferentes abordagens no processo educativo geográfico.

Dito isso, sinalizamos, na Escola Estadual Antônio Vicente de Azambuja, as seguintes práticas pedagógicas: Apresentação de grupos temáticos de trabalho. Sala invertida. Atividade avaliativa aplicada no 9º ano no processo de 3 semanas de aulas, com textos de referências e roteiro (ver Figura 31) para preparação dos slides construídos na sala de informática em seis etapas de apresentação: Slide 1 - apresentação do tema, imagens, mapas, nomes dos integrantes do grupo; 2 - descrever o período histórico com referência do século, conforme ocorreu a colonização; 3 - Descrever condições de trabalho, quais produtos eram comercializados, quais os meios de transporte, localização dos territórios; 4 - características que marcaram a relação entre países europeus, Estados Unidos da América, América e o Brasil, URSS e EUA; 5 - elaborar cinco questões para serem aplicadas no final da apresentação, a fim de verificar a atenção e o entendimento da sala; 6 - momento de se despedir, usar criatividade, utilizar formas descontraídas para agradecer.

Os estudantes se autoavaliaram em grupo e individualmente, e o restante dos estudantes da sala concordavam ou não com as notas, ambos defendendo seus pontos de vista.

Figura 31. Atividade avaliativa - Geografia

Atividade - Organização da apresentação do trabalho de Geografia.

Organize as principais informações para cada slide, nas próximas aulas vamos digitar e editar no STE tudo que anotarem.

SLIDE 1 - Apresentação do tema e integrantes do grupo Imagens ou mapas para ilustração	SLIDE 2 - Descrever o período histórico com o século/ano, os lugares em que ocorreu e seu contexto. Assuntos para pesquisar mais: Imagens ou mapas para ilustração
SLIDE 3 - Descrever como era a condição de trabalho, quais produtos eram comercializados, os meios de transporte eram utilizados, os territórios envolvidos. Assuntos para pesquisar mais: Imagens ou mapas para ilustração	SLIDE 4 - Resumir as características que marcaram a relação entre os países europeus, EUA, América e o Brasil. E entre URSS e EUA. Assuntos para pesquisar mais: Imagens ou mapas para ilustração
SLIDE 5 - Elaborar 5 questões para serem aplicadas no final da apresentação. (O objetivo é verificar o entendimento da sala) Assuntos para pesquisar mais: Imagens ou mapas para ilustração	SLIDE 6 - Faça uma despedida, sejam mais descontraídos para nossa aula ficar mais legal. Sejam criativ@s!! 

Fonte: elaborado pela autora.

A experiência aqui analisada propõe um deslocamento da Geografia como disciplina conteudista para uma Geografia vivida e sentida na escuta e na imagem. Ao trabalhar a identidade da América Latina com os estudantes do 8º ano da escola do campo A.V.A., a proposta educativa foi desenhada não apenas com base em mapas e livros, mas também por meio de letras de músicas, debates circulares e apresentações de diferentes linguagens como formas legítimas e potentes de comunicação, de acordo com Oliveira Júnior e Girardi (2020). O uso das canções “This is America”, de Childish Gambino, e “Cálice”, na versão de Criolo, ativou uma pedagogia da sensibilidade que permitiu aos estudantes verem e sentirem o território a partir das contradições raciais, sociais e midiáticas que o atravessam.

Figura 32. Cena do clipe *This is America* - Childish Gambino



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY>.
Último acesso em: 29 jun. 2026.

This is America - CHILDISH GAMBINO

Conquiste seu dinheiro, homem negro (conquiste o seu, homem negro)
Get your money, Black man (get your, Black man)

Homem negro
Black man

Esta é a América (woo!)
This is America (woo!)

Não dê mole, cara (woo, woo, não dê mole, agora)
Don't catch you slippin' up (woo, woo, don't catch you slippin', now)

Não dê mole, cara
Don't catch you slippin' up.

(Letra completa disponível em: <https://www.letras.mus.br/childish-gambino/this-is-america/traducao.html>)

Figura 33. Cena do clipe Cálice - Criolo



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akZY0-6Rs0A>.

Último acesso em: 29 jun. 2026

CÁLICE – VERSÃO CRIOLO - 2011

*Como ir pro trabalho sem levar um tiro
Voltar pra casa sem levar um tiro
Se as três da matina tem alguém que frita
E é capaz de tudo pra manter sua brisa*

*Os saraus tiveram que invadir os botecos
Pois biblioteca não era lugar de poesia
Biblioteca tinha que ter silêncio
E uma gente que se acha assim muito sabida*

*Há preconceito com o nordestino
Há preconceito com o homem negro
Há preconceito com o analfabeto
Mas não há preconceito se um dos três for rico, pai*

*Afasta de mim a biqueira, pai
Afasta de mim as biate, pai
Afasta de mim a coqueine, pai
Pois na quebrada escorre sangue, pai*

Ao propor a escuta e análise dessas músicas, o conteúdo geográfico foi deslocado para o plano da imagem, do som e do corpo. A organização da sala em formato de “U”, o debate aberto e o convite à oralidade marcaram o momento como espaço horizontal de produção de sentido, em que os estudantes aprendiam sobre desigualdade e reconheciam essas dinâmicas em suas próprias vivências. A partir da análise da música de Gambino, por exemplo, emergiram questões sobre o controle da mídia, a normalização da violência contra corpos negros e a estetização da dor como espetáculo — temas que, quando abordados em um livro didático, raramente tocam os alunos com tamanha força.

A leitura crítica das canções, junto à produção de trabalhos individuais mediados por recursos digitais, evidenciou ainda o contraste entre a potência expressiva da proposta e as limitações materiais da escola do campo. Para alguns estudantes, essa foi a primeira vez utilizando o computador para fins de expressão e criação autoral. Aí se revela o que Gallo e Figueiredo (2015) chamam de “dimensão menor” da prática educativa: não menor por sua importância, mas por seu gesto de resistência, por sua capacidade de transformar precariedade em criação, ausência em linguagem, invisibilidade em presença. Foi no uso singelo da música, do debate e da tecnologia compartilhada que o conteúdo territorializou-se.

Essa ação se inscreve como uma prática menor não porque é pequena, mas porque atua à margem da lógica majoritária do currículo urbano-centralizado, abrindo espaço para que os sujeitos da escola do campo se expressem com suas vozes, suas escutas e seus corpos. Ao final da atividade, ao apresentarem seus trabalhos para os colegas, os estudantes não apenas compartilharam interpretações; eles performaram saberes, reconheceram referências, construíram sociabilidades e, sobretudo, colocaram-se no mundo como sujeitos que têm o que dizer.

Como um mapa aberto — conectável, desmontável, suscetível a reconfigurações constantes — as práticas educativas vivenciadas nas escolas do campo revelam-se como geografias menores em ato (Deleuze; Guattari, 2011). Essas práticas não apenas traduzem conteúdos curriculares, mas

instauram modos de existir, conhecer e resistir. Ao longo da pesquisa, foram identificadas ações pedagógicas que, ao se apropriarem de linguagens como o teatro, a música, a fotografia e os jogos, deram visibilidade à cultura e à identidade dos sujeitos do campo. Nesse sentido, tais práticas não se limitam a ilustrar a Educação do Campo como política pública, mas a reafirmam como práxis viva, situada e performada nos encontros cotidianos das salas de aula e da comunidade.

Essas ações expressam uma concepção de educação que, como propõem Arroyo, Caldart e Molina (2008), reconhece os processos formativos como enraizados na diversidade social, política, ambiental e cultural dos territórios rurais. Ao trabalharem temas como a identidade latino-americana por meio da escuta crítica de canções ou ao abordarem as lutas dos povos originários em atividades voltadas à cartografia social, os(as) docentes possibilitam experiências de ensino que não partem de um “campo idealizado”, mas de um platô, uma realidade viva, porosa, atravessada por contradições e resistências.

Assim, mais do que relatar atividades, este trabalho sistematiza territórios de invenção e produção de sentido, em que o currículo encontra as práticas populares e as subjetividades dos estudantes emergem como força de aprendizagem. A Educação do Campo, portanto, revela-se como um espaço-tempo de tensão e criação, em que os mapas se rasgam para que novas paisagens possam ser traçadas com o corpo, a voz e a memória coletiva.

Do mesmo modo, conhecer e refletir sobre as mensagens contidas nas letras de músicas que retratam povos marginalizados tem como base de sustentação a valorização da vida, como bem salienta o documento da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 11).

A presença contínua no cotidiano das salas de aula permitiu-nos mais do que observar: foi um convite à coparticipação nas práticas educativas em movimento. Foi nesse espaço-tempo de escuta e criação que surgiram propostas colaborativas, atravessadas pelas necessidades concretas dos professores de Geografia, especialmente em contextos escolares em que os recursos são escassos, mas a potência inventiva é abundante. A aprendizagem, nesses encontros, não se apresenta como um fim em si mesma, mas como uma abertura para o novo, um processo em que a cognição se reinventa a cada passo.

Como nos aponta Kastrup (2005, p. 1282), “a aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente”. Nessa tessitura de experiências, novos mundos foram se constituindo — mundos em que o conteúdo geográfico se encena no corpo, dramatiza-se na vida cotidiana e encontra nas expressões artísticas uma via de reinvenção curricular.

É nesse contexto que se insere a próxima seção deste trabalho, em que os corpos dos estudantes entram em cena, e a Geografia se faz linguagem dramática, convocando o teatro como prática pedagógica de produção de sentido, escuta sensível e intervenção no mundo.

3.2 GEOGRAFIA EM CENA: CORPOS EM ATO, TERRITÓRIOS EM JOGO



Ensinar é um ato teatral.

(Hooks, 2017, p. 21)

O encontro da linguagem do teatro, como arte, com a Geografia, como ciência, sobretudo como disciplina escolar, possibilita alçar outros processos e novas práticas educativas de aprendizagem. A linguagem do teatro foi comumente escolhida entre nós, o professor de Geografia e os estudantes do 7º ano da Escola Estadual A.V.A. Efetivada a proposta, a abordagem da linguagem teatral foi utilizada para apresentar e praticar jogos teatrais, contando com a

participação dos estudantes durante todo o processo de aprendizagem, construído por exercícios de teatro. Essa é uma linguagem pouco usual nas aulas de Geografia, sobretudo para a realidade da Educação do Campo.

A escolha por trabalhar com jogos teatrais pautou-se no objetivo de proporcionar uma “aprendizagem significativa” a partir da união da linguagem teatral com a Geografia, além de promover o desenvolvimento cultural e incentivar o aprendizado por meio da experimentação de jogos que estimulam uma atitude crítica e reflexiva diante da realidade (Soares, 2013).

Teóricos como Rousseau e Dewey, Piaget e Vygotsky enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem. Para além de uma atividade lúdica, constitui-se como cerne da manifestação da inteligência no ser humano e faz emergir uma energia do coletivo pouco utilizada e compreendida. Porém “a escola, até hoje, nega o jogo como instrumento de ensino-aprendizagem” (Spolin, 2010, p. 21).

Tendo em vista o histórico de opressão intrínseco ao conteúdo sobre a formação do território brasileiro, apoiamo-nos na composição do método de Augusto Boal, reconhecido mundialmente por *O teatro do oprimido*, para abordar questões que fazem parte do cotidiano da escola e da sociedade. Nas palavras desse autor:

O Teatro do Oprimido é o teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador ou em praça pública. Pode ser praticado em qualquer lugar... Até mesmo dentro dos teatros. Somos todos espectadores. A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, a mais essencial e o Teatro do Oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras (Boal, 2005, p. 9).

O conceito de jogo teatral, elaborado originalmente por Viola Spolin, é um procedimento metodológico desenvolvido por meio de um trabalho pedagógico com teatro na educação. A autora aplicou seu método em vários grupos de diferentes interesses ao longo de quase três décadas de pesquisa nos Estados Unidos da América, a fim de sistematizar uma proposta para o ensino do teatro, em contextos formais e não formais de educação. Spolin constatou que “o sistema de jogos teatrais era um processo aplicável a qualquer campo, disciplina

ou assunto por possibilitar um espaço possível para interação e comunicação verdadeira entre sujeitos” (Japiassu, 2008, p. 42).

Nesse sentido, entendemos que o jogo teatral pode ser aplicado na Geografia enquanto disciplina escolar, que cumpre um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo, “ao possibilitar a compreensão da espacialidade dos fenômenos, operar o conhecimento geográfico em sua vida cotidiana, e produzir práticas espaciais insurgentes” (Straforini, 2018, p. 188), utilizando-se das diversas linguagens do ensino, dentre elas, a linguagem do teatro.

Assim, os caminhos metodológicos traçados para realização do projeto “GeoTeatro: sujeitos históricos na formação territorial do Brasil” na Escola A.V.A. consistiram em fazer da prática um meio de operar o conhecimento geográfico.

3.2.1 GeoTeatro: corpos que encenam territórios

Na escola do campo, nem sempre o currículo se organiza em torno de conteúdo. Muitas vezes, são os encontros, os corpos e as palavras encenadas que anunciam a potência do que se aprende. Esta seção apresenta uma das experiências mais singulares vividas durante o processo de pesquisa-participante: a aplicação de jogos teatrais como metodologia ativa para o ensino de Geografia no 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada a 65 km do perímetro urbano de Dourados/MS.

A proposta surgiu não como planejamento fixo, mas como resposta à dinâmica do campo, da escola, dos sujeitos. Em diálogo com o professor da turma, com os estudantes e a partir das pistas metodológicas da cartografia, desenhou-se um processo de ensino-aprendizagem em que o jogo deixou de ser distração e passou a ser território de formação crítica. A escolha pelo teatro como linguagem de mediação foi inspirada na obra de Viola Spolin (1987), cujos jogos teatrais articulam foco, instrução e avaliação como eixos pedagógicos vivos — e não burocráticos.

Foram realizados três jogos distribuídos em três aulas de Geografia, focadas no conteúdo “formação do território brasileiro”. No primeiro, com uma simples bola de tênis, os estudantes experimentaram o foco e a atenção coletiva como exercício inicial. No segundo, os alunos encarnaram personagens sociais

— indígenas, africanos e europeus — debatendo seus papéis históricos e territoriais. No terceiro, formaram “retratos vivos” com seus corpos, encenando cenas históricas e sendo convidados a transformá-las com novas leituras. Cada atividade foi seguida de avaliação coletiva, que mais do que verificar “acertos”, provocou perguntas e elaborou sentidos.

A metodologia dos jogos não se limitou à ludicidade. Ela ativou saberes prévios, promoveu escuta ativa, e mobilizou a experiência do corpo como mediadora da aprendizagem geográfica. Ao representar com o corpo, ao improvisar, ao refletir junto, os alunos deixaram de ser receptores e se tornaram criadores de espaço e de sentido. Como bem aponta Spolin, (p.34) “o jogo só se realiza quando o grupo acredita no jogo, na instrução e no outro”. E foi exatamente isso o que ocorreu.

Sob a lente do método da cartografia, essa experiência não pode ser avaliada apenas como eficaz ou não. Ela aconteceu como um acontecimento do currículo: enquanto a planilha exigia o conteúdo, os alunos o viveram, o encenaram, o tensionaram. A territorialidade da escola, as histórias familiares, os corpos dos estudantes, suas leituras da história e suas vivências rurais se entrelaçaram em cada gesto, em cada improviso. É nesse gesto que a Geografia deixou de ser abstração para se tornar experiência.

Como discutido por Straforini (2018), ensinar Geografia nos anos iniciais e no campo é também ensinar práticas espaciais de significação. E foi isso que os jogos promoveram: práticas espaciais insurgentes, que reconhecem o campo não como lugar do atraso, mas como território de produção cultural, crítica e pedagógica.

Essa experiência, ainda que localizada, contribui para uma reflexão mais ampla: que outras linguagens ainda estão interditadas pela escola? Quantas geografias deixamos de ensinar por não abrirmos espaço ao corpo, à arte, ao riso, ao erro, à cena?

Este relato não pretende servir como modelo. Ele é pista, é convite, é linha que se inscreve em um território em movimento. Um território onde a escola do campo não é apenas lugar de ensino, mas palco e paisagem de aprendizagens outras.

Nesse sentido, a prática pedagógica aqui relatada foi praticada na sala de aula do sétimo ano da comunidade escolar localizada no campo. Lugar que, por

motivos socioculturais, sempre esteve relegado a planos inferiores no processo educacional e, ainda hoje, carrega a relação hierárquica entre campo e cidade, ou seja, o campo como o lugar do atraso, como uma realidade a ser superada (Molina, 2002).

Ademais, a linguagem dos jogos teatrais escolhida comumente entre a pesquisadora, o professor de geografia e os estudantes foram abordagens da pesquisa-participante que aspiraram à participação mais ampla e contínua de construção progressiva da utilização de outras linguagens no processo de aprendizagem, sobretudo para a realidade da Educação do Campo.

Na metodologia dos jogos teatrais adotada, as instruções funcionam como dispositivos pedagógicos fundamentais, pois guiam os estudantes em direção ao foco do jogo — aquilo que se deseja explorar, investigar ou transformar. Mais do que comandos técnicos, essas instruções operam como mediadoras da experiência coletiva, promovendo a escuta, a atenção e o engajamento ativo dos participantes.

Quando o estudante se distancia do foco, é por meio dessas instruções que ele é reorientado, criando-se um campo de relações pedagógicas dinâmicas. Assim como a instrução, a avaliação emerge como parte integrante do próprio processo, sendo concebida não como um julgamento, mas como um momento de reflexão partilhada sobre o vivido. A avaliação nasce do foco e se mantém vinculada à situação-problema apresentada no jogo, estimulando a consciência crítica e o aprendizado situado. Nesse sentido, Spolin (1987, p. 34) nos lembra que “o jogo só pode obter sucesso quando ele ou ela acreditar no jogo, no grupo, na instrução”, enfatizando a dimensão afetiva e coletiva da aprendizagem.

A sequência metodológica implementada nas aulas de Geografia na escola do campo respeitou esse princípio: após a aplicação dos jogos, os alunos participaram de um momento avaliativo que não visava classificar ou ranquear, mas acolher percepções e reconstituir coletivamente o percurso vivido. O destaque metodológico está na natureza colaborativa e não competitiva da proposta: não houve vencedores ou vencidos, mas, sim, sujeitos engajados em um processo de descoberta.

A avaliação foi conduzida com base em perguntas restauradoras do foco, instigando os alunos a revisitarem o que perceberam, sentiram e aprenderam. O ato de avaliar, nesse contexto, revelou-se como momento de escuta e

posicionamento, em que os estudantes puderam expressar suas interpretações, dúvidas e afetos, o que confirma a potência formativa da experiência. Como alerta Spolin (1987, p. 34), “é preciso fazer perguntas que se conectem ao nível de experiências das crianças”, ativando suas referências, desejos e modos próprios de aprender.

Um exemplo concreto da aplicação dessa metodologia ocorreu em uma das primeiras atividades, com o uso de uma bola de tênis como elemento mediador da atenção e da escuta. Em silêncio e dispostos em círculo, os estudantes mantinham apenas o contato visual para realizar o repasse da bolinha entre si, com o objetivo coletivo de não a deixar cair (ver Figura 34). A simplicidade do jogo ativou a concentração, o cuidado com o outro e a escuta do grupo, promovendo uma atmosfera de cooperação e pertencimento — valores centrais da Educação do Campo e do fazer pedagógico que apostam na criação de espaços-tempos significativos de aprendizagem.

Figura 34. Jogo da Bola - Foco



Fonte: acervo da autora.

Na segunda aula, a prática pedagógica desenvolvida partiu da essência da instrução como eixo organizador da experiência educativa, conforme

proposto por Spolin. O jogo teatral aplicado teve como foco a contextualização histórica de personagens vinculados à formação territorial do Brasil, envolvendo indígenas, afrodescendentes e europeus.

Mais do que uma dramatização de papéis fixos, a proposta metodológica buscou instigar o reconhecimento das disputas, silenciamentos e resistências desses sujeitos na constituição do espaço geográfico brasileiro. Os estudantes foram divididos em três grupos e convidados a representar, com base em improvisações orientadas, as perspectivas e conflitos de cada grupo social frente à questão da terra, da colonização e das permanências históricas que ecoam no presente (ver Figura 35).

A atividade proporcionou uma leitura encarnada do território, permitindo aos alunos refletirem criticamente sobre os processos de formação socioespacial a partir do ponto de vista daqueles historicamente marginalizados. Ao assumirem os papéis desses sujeitos históricos, os estudantes não apenas aprenderam sobre a história oficial, mas interferiram nela, reimaginando a Geografia como prática crítica, corporal e coletiva. Essa prática exemplifica a capacidade da Educação do Campo de articular conteúdos curriculares com vivências situadas, promovendo não apenas o entendimento conceitual, mas o engajamento político e ético diante das desigualdades herdadas e ainda presentes nos territórios em que vivem.

Figura 35. Jogo do Personagem - Instrução



Fonte: acervo da autora.

O terceiro jogo da sequência, conhecido como “jogo do retrato”, foi concebido como atividade-síntese e dispositivo avaliativo formativo, operando não apenas como verificação de conteúdos, mas como prática de leitura crítica e performativa da história e do território. A dinâmica consistiu na divisão dos estudantes em novos grupos, com a tarefa de representar, por meio da imobilidade corporal, cenas históricas marcantes da formação social e territorial do Brasil.

Essas imagens fixas — os “retratos” — foram criadas a partir da disposição intencional dos corpos dos participantes, compondo quadros vivos que condensavam conflitos, resistências e narrativas de poder. Mais do que reencenar fatos, os estudantes foram convidados a compor imagens com sentido, evocando símbolos, gestos e expressões que transmitissem uma leitura situada dos processos históricos abordados.

A singularidade pedagógica do jogo, no entanto, revelou-se no segundo momento da atividade: ao término da composição inicial, os retratos foram abertos à intervenção dos colegas observadores, que tinham a tarefa de propor transformações nas cenas apresentadas. Essas sugestões — feitas de maneira crítica, colaborativa e respeitosa — provocaram deslocamentos nos corpos e nas narrativas, permitindo que os retratos assumissem novas configurações simbólicas e pedagógicas. A avaliação, aqui, não foi apenas do que se sabia, mas de como se lia o mundo, de como se escolhia representar e de como se aceitava ser transformado pela escuta do outro.

A prática do retrato, nesse contexto, não foi estática: ela funcionou como território de negociação coletiva, em que os estudantes tensionaram significados históricos, dialogaram com suas próprias experiências e ensaiaram modos de contar — e recontar — o Brasil. A imobilidade aparente do corpo escondia um profundo movimento cognitivo, afetivo e político, em que os alunos se colocaram como autores das imagens e coautores das interpretações. O jogo revelou-se, assim, um potente instrumento de avaliação-processo, em consonância com os princípios da Educação do Campo, pois valoriza o saber situado, a construção compartilhada do conhecimento e a dimensão transformadora da aprendizagem.

Figura 36. Jogo do retrato – Avaliação



Fonte: acervo da autora.

Desse modo, foram introduzidas práticas pedagógicas por meio da aplicação de jogos teatrais, evidenciando a relevância e os procedimentos necessários dentro dessa experiência metodológica de pesquisa participante.

A experiência desenvolvida com a metodologia dos jogos teatrais permitiu afirmar que a inserção da linguagem cênica na prática educativa da Geografia ampliou os modos de significar, narrar e habitar o conhecimento geográfico na escola do campo. Ao longo das três aulas, foi possível perceber, tanto pela escuta atenta quanto pela observação cartográfica do processo, que os estudantes se envolveram ativamente nas propostas — não apenas executando as instruções dos jogos, mas apropriando-se delas com criatividade, criticidade e presença corporal. O encontro entre Geografia e teatro revelou-se não como uma estratégia acessória, mas como um território pedagógico de convergência entre conteúdo, sensibilidade e experiência vivida.

Cada um dos jogos — o da escuta e foco com a bola de tênis, o da dramatização dos sujeitos históricos e o do retrato coletivo — mobilizou dimensões distintas da aprendizagem geográfica. No primeiro, os corpos foram convocados à escuta e ao silêncio compartilhado; no segundo, os estudantes encarnaram conflitos históricos, ressignificando os sujeitos da formação

territorial; e, no terceiro, a imobilidade dos “retratos vivos” se desdobrou em movimento reflexivo, ao permitir que os colegas redesenhassem criticamente a narrativa histórica apresentada. Essa sequência formativa evidencia, conforme Straforini (2018), que a Geografia como prática espacial se concretiza também como prática expressiva e, nesse sentido, a territorialidade da escola do campo emerge como força viva na organização, nos meios e nos objetivos da ação pedagógica.

A Geografia, como ciência e componente curricular, tem como objeto de análise as relações que se concretizam no espaço. No contexto das escolas do campo, essa ciência precisa se afirmar de forma plural, dialógica e implicada com as realidades locais, sem jamais perder de vista as múltiplas escalas que tensionam e moldam o território. Por isso, os jogos teatrais, ao possibilitarem o movimento, a escuta, a improvisação e a autorrepresentação, funcionaram como dispositivos de mediação entre o conteúdo e a vida. Conforme apontam Copatti e Callai (2018, p. 225), “o conteúdo é muito importante para o ensino, mas a interpretação geográfica é essencial” — e é justamente essa interpretação que foi mobilizada no trabalho com a formação do território brasileiro.

Os jogos teatrais permitiram que os estudantes assumissem a condição de sujeitos históricos e espaciais, implicados nos conflitos e contradições daquilo que estudavam. A prática performativa rompeu com os estereótipos e abriu caminhos para uma aprendizagem ativa, processual e inventiva, em que, como destaca Koudela (2010, p. 35), “o atuante do jogo teatral passa a ser o artesão da sua própria educação”. Nesse movimento, a Geografia deixou de ser apenas explicação do mundo para tornar-se também prática de si, prática do outro, prática do território.

Nesse sentido, a escola do campo é como ponto de origem da pesquisa participante, situada em uma perspectiva da realidade social geográfica de educação, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Como na própria vida, a prática educativa gera diversas possibilidades de aprendizagens.

A experiência de campo relatada por meio da pesquisa participante abrigou a diversidade e a pluralidade de modos de pensar a alteridade e a autorreflexão na produção do conhecimento geográfico, não apenas como saber disciplinar, mas como prática política situada. A convivência com os estudantes e

professores do campo reafirmou que compreender para servir não é um gesto neutro, mas um compromisso ético que costura, com cuidado, o trabalho da pesquisadora à comunidade escolar que a acolheu. Como afirma Brandão (1999, p. 12), é nesse fazer-partilhado que o trabalho científico se realiza como gesto de escuta, diálogo e construção conjunta de mundos possíveis.

3. ENTRE LENTES, LINHAS E TENSÕES: (FOTO)GRAFIAS



“Gesto de ver também é o gesto de dizer: Eu estou aqui”



Nesta última dobra do terceiro ato, os gestos da lente substituem os traços da lousa. O dispositivo fotográfico, nesse contexto, não se restringe ao campo da técnica ou à estética da composição: ele se faz linguagem e, como tal, desloca. Ao ser mobilizada por estudantes do 9º ano em uma escola do campo no município de Dourados (MS), a fotografia emergiu como forma de ver, pensar e habitar o território. A proposta de articular ensino de Geografia e produção imagética própria constituiu-se, nesse gesto, como ação cartográfica, porque educar no campo é também reaprender a olhar — e fazer do olhar uma prática política.

A oficina, inicialmente planejada como parte do conteúdo sobre agricultura no continente asiático, escapou das amarras do currículo formal e se expandiu como experiência de territorialização simbólica. Quando convidados a registrar o cotidiano, os estudantes não voltaram seus olhos à horta da escola ou ao quintal das casas. Miraram os extensos campos de soja, os pivôs centrais, os tratores. Em um gesto espontâneo e historicamente situado, fotografaram aquilo que organiza sua vivência e subjetividade: o agronegócio. Esse gesto visual — aparentemente simples — revelou a força de uma pedagogia invisível que territorializa e molda os sentidos do lugar.

A fotografia foi esse acendimento. Ela trouxe à luz o que estava na sombra.

(Carlos Eduardo Modesto Fluhr)

O lugar de vivência foi lido como o lugar do trabalho, da produção, da escala macro da monocultura, e não como espaço afetivo ou comunitário. Isso não representa ausência de pertencimento, mas revela a **incorporação de uma racionalidade territorial produtivista**, que tensiona diretamente o projeto político da Educação do Campo.

Figura 37. Oficina de fotografia - parte teórica



Fonte: acervo da autora.

Figura 38. Oficina de fotografia - parte teórica



Fonte: acervo da autora.

- Travessia Sensível -

A experiência da oficina de fotografia revelou-se menos como técnica e mais como travessia. Diante dos registros feitos pelos estudantes, vimo-nos atravessadas por ausências: a escola, a horta, os quintais — invisíveis. O visível era o campo mecanizado. Esse gesto não indicava desinteresse, mas sim um aprendizado silencioso sobre o que se considera “relevante” no território vivido.

Figura 39. Oficina de fotografia - parte prática



Fonte: acervo da autora.

Não se trata de ausência de pertencimento. Pelo contrário, os registros fotográficos materializam uma forma incorporada de pertencimento produtivista: o campo como espaço da produção, e não da relação. Como nos lembra Pelbart (2000), o tempo que aparece nessas imagens é o tempo não reconciliado — aquele em que o vivido e o vivível se desencontram. Os estudantes não fotografaram apenas o que viam; eles fotografaram como foram ensinados a ver. É nessa contradição que emergem os desafios da Educação do Campo, tensionada entre seus fundamentos político-pedagógicos e o real atravessado pela lógica do capital.

A sequência da experiência foi organizada em três etapas complementares. Na primeira, dialogamos sobre o que é uma imagem, como ela age, o que ela

oculta ou revela. Uma escuta ativa sobre o território e os modos de olhar antecedeu qualquer disparo da câmera. Na segunda etapa, os estudantes realizaram as saídas fotográficas com seus próprios celulares, produzindo imagens nos arredores da escola, nas estradas de terra, nas propriedades familiares ou em grandes lavouras mecanizadas.

Por fim, a terceira etapa consistiu em uma aula na sala de tecnologia, em que imagens de slides da agricultura do Sudoeste Asiático — selecionadas pelo professor — foram contrapostas às imagens produzidas pelos próprios alunos. O objetivo era provocar o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre modelos agrícolas globais e locais, acionando a Geografia como dispositivo comparativo e também como ferramenta de leitura crítica do território.

Ao final desse processo, foi criado um grupo de WhatsApp intitulado “Projeto de Geografia”, organizado pelos próprios estudantes e com a participação do professor e do ministrante da oficina. Durante duas semanas, o grupo foi espaço de circulação de imagens, legendas, comentários e silêncios. A virtualidade se somou à espacialidade escolar. Algumas das imagens foram, então, selecionadas coletivamente e impressas para compor uma exposição no mural da escola (ver Figura 47). Nesse ato, o conteúdo deixou o papel, a tela e o PowerPoint, e se fez presença física, pública, visível.

- 🌱 **Olhar que atravessa** -

Como propus aqui, olhar é um ato. E, neste caso, foi um ato de reinscrição. O projeto não desejava ensinar a “fazer fotos bonitas” — desejava escutar. Carlos apontou com precisão os nós desse processo: os jovens que não se sentem do campo, os sujeitos que habitam zonas de não-lugar, os pertencimentos interditos, a normatividade que, mesmo silenciosa, vigia e regula.

“Mesmo quando tentamos fazer algo ‘fora da casinha’, muitas vezes ainda repetimos o dentro.”
— Mariana Lemes

Mais do que isso: fez-se *acontecimento*. O que se inaugurou com essa oficina não foi apenas uma nova forma de trabalhar o conteúdo de Geografia, mas uma outra forma de relação com o aprender. E, como nos lembra Deleuze (2006), “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”. O saber escapa ao controle. Não se trata de um ensino que se aplica, mas de um território que se atravessa. Por isso, o que se viu não foram apenas imagens de paisagens; foram *presenças em deslocamento*.

A oficina, então, instaurou uma cena educativa em que *ver* e *existir* tornaram-se inseparáveis. Porque “aprender é fazer com o outro”, como afirma Gallo (2012, p. 5), e, nesse fazer, descobrimos não apenas o território, mas aquilo que o habita: o corpo, o desejo, o gesto, a dissidência.

Na dobra final deste ato, deixamos a lente aberta. Não para fixar o foco, mas para reconhecer que há mais por vir. O próximo capítulo retoma essa experiência — agora como costura — para refletir sobre os sentidos que resistem, os olhares que retornam e os saberes que escapam pelas brechas abertas entre fotos, atos e territórios.

💡 *Frestas e Lampejos*

A fotografia se tornou linguagem de brecha — no sentido dado por Chauí e Gallo (2014). Ali onde a vigilância se suspende, emerge a presença. As imagens revelaram mais do que paisagens: revelaram dissidências, desejos, silêncios que a escola muitas vezes não consegue nomear.



“Foi a ausência do poder que acendeu a luz.”

Figura 40. Oficina de fotografia - parte prática



Fonte: acervo da autora.

A experiência com a oficina de fotografia, realizada com estudantes do 9º ano da escola do campo em Dourados (MS), extrapolou a dimensão de uma atividade técnica. Constituiu-se como um ato cartográfico, em que olhar, território e subjetividade se entrelaçaram. A proposta inicial, articulada ao conteúdo sobre agricultura no Sudoeste Asiático, previa apenas a análise comparativa entre realidades produtivas. Contudo, o processo revelou mais que uma aproximação didática: emergiu como um campo de tensões e de produção de sentidos.

A atividade foi dividida em três momentos: primeiro, uma provocação inicial sobre o que é imagem e como o lugar pode ser lido através dela; depois, a saída de campo com os celulares, convidando os estudantes a fotografarem registros que, para eles, simbolizassem a agricultura local; por fim, a reflexão coletiva na sala de tecnologia, com as imagens dos estudantes sendo comparadas a fotos da agricultura asiática. A criação de um grupo de WhatsApp funcionou como extensão simbólica da sala de aula, potencializando o diálogo e a circulação de olhares.

Figura 41. Registro dos estudantes



Fonte: acervo da autora.

O gesto fotográfico dos estudantes revelou uma territorialidade aprendida — e não apenas vivida. Ao invés de registrar a horta escolar, os quintais ou os espaços comunitários, a maior parte das imagens se voltou à paisagem hegemônica do agronegócio: pivôs centrais, tratores, vastos campos de soja. Tal escolha, ainda que não orientada por nós, evidencia o que Barthes (1984) define como o “atestado do real”: as imagens não apenas documentam, mas expõem

o modo como esses sujeitos jovens são interpelados diariamente por uma racionalidade produtivista.

Figura 42. Registro dos estudantes



Fonte: acervo da autora.

Figura 43. Registro dos estudantes



Fonte: acervo da autora.

Figura 44. Registro dos estudantes



Fonte: acervo da autora.

Figura 45. Registro dos estudantes



Fonte: acervo da autora.

Figura 46. Exposição de fotos



Fonte: acervo da autora.

Figura 47. Exposição de fotos



Fonte: acervo da autora.

Essa produção imagética, carregada de historicidade e não isenta de contradições, tensiona diretamente o projeto político da Educação do Campo. A monocultura, fotografada com naturalidade pelos estudantes, surge como território normativo de pertencimento. O campo que aparece nas imagens não é o campo afetivo, mas o campo da produtividade. Como indica Pelbart (2000), o tempo que atravessa essas imagens é um “tempo não reconciliado”, onde o vivido e o desejado se desencontram.

O depoimento do professor-fotógrafo Carlos Eduardo Modesto amplia essa leitura ao sinalizar o papel da fotografia como fresta (Chauí, 2000), por onde emergem subjetividades até então silenciadas. Em sua análise, Carlos destaca que a oficina permitiu que os estudantes experimentassem um espaço de visibilidade rarefeito no cotidiano escolar. Foi nos intervalos da vigilância, na ausência momentânea do controle panóptico (Foucault, 1987), que as imagens surgiram como lampejos de um outro campo possível.

Os registros fotográficos, mais que ilustração de conteúdo, configuraram-se como atos geográficos: interrogações visuais que deslocam o olhar e forçam o currículo a dobrar-se sobre as vozes que costuma excluir. Jovens LGBTQIA+, indígenas e filhos da agricultura familiar e do agronegócio tornaram-se autores

de suas próprias narrativas espaciais. Como lembra Gallo (2012), o aprender não é previsível, não se submete a métodos lineares. Ele acontece, singularmente, em cada encontro.

Figura 48. Organização do mural de fotos



Fonte: acervo da autora.

Figura 49. Oficina de fotografia



Fonte: acervo da autora.

Ao revisitar os resultados dessa intervenção, também reconhecemos os limites da própria pesquisa. Como afirma o próprio Carlos Eduardo Modesto, mesmo as metodologias que se pretendem “fora da caixinha” podem escorregar em reiterações de controle e normatividade. Reconhecer essa tensão não enfraquece o processo; ao contrário, o qualifica como produção ética de conhecimento. Se há um fio que atravessa essa experiência é o da escuta: escutar o lugar, escutar os estudantes, escutar as imagens.

Assim, o gesto de fotografar se inscreve nesta tese como uma Geografia em ato — um modo de operar o espaço pela invenção de sentidos, pela disputa de visibilidades e pela recusa de uma escola que apenas reproduza as cartografias do já-dito. A lente virou voz. A imagem virou território. E nós, como pesquisadores e educadores, apenas seguimos o convite que o campo nos fez: o de olhar de novo e, talvez, de um jeito ainda não ensinado.

Ao primeiro olhar, talvez pudéssemos nos frustrar: “onde está o território vivido?”, perguntamos. Mas logo compreendemos que estava ali, tensionado, inscrito no corpo dessas imagens. O campo foi representado como trabalho,

como escala, como macroestrutura. Não porque os estudantes ignorassem outros sentidos do lugar, mas porque aquilo que se fotografa é aquilo que se aprende a considerar visível. E foi nesse ponto que a oficina se fez potente: ao trazer à tona o que estava oculto pela normalidade, ao revelar que o olhar também é um território educado.

Carlos, em sua escuta generosa e crítica, nomeou com precisão as forças que nos atravessaram. Falou do não lugar como condição dos jovens do campo. Falou das frestas que se abriram na ausência do controle — quando a luz irrompeu e a fotografia revelou corpos e subjetividades em dissidência. Falou do desafio de, mesmo querendo fazer algo “fora da caixinha”, esbarrarmos nos limites da escola, dos currículos, das próprias intenções da pesquisadora. E eu me reconheci profundamente em cada uma dessas inquietações.

Fazer pesquisa assim é caminhar na borda. É aceitar que aquilo que emerge pode não ser o que gostaríamos de ver, mas é o que precisa ser escutado. É compreender que não se trata de ensinar a fotografar, mas de abrir espaços onde a juventude do campo possa se reinscrever, mesmo que em pequenos gestos, mesmo que por um instante de luz.

As imagens que vieram não resolveram, mas rasgaram. Elas não entregaram respostas, mas instauraram perguntas: de onde olhamos? O que aprendemos a ver? O que deixamos no escuro? Nessa dobra, a fotografia não foi meio, foi linguagem. Foi bordado. Como todo bordado que se quer coletivo, carrega os nós, os cortes, as linhas soltas. E também carrega o calor das mãos que o fizeram.

Por falar em mãos, falemos da foto que abre este bordado/tese, com uma descrição analítica **daquela fotografia elaborada por Carlos Eduardo Modesto Fluhr na manhã de 25 de maio de 2025** (ver Figura 48). Naquela imagem, o olhar de Carlos Eduardo não apenas registra — ele *compõe*. A fotografia que integra este terceiro ato da tese é mais do que um retrato estático: é um território em montagem, uma tessitura entre o sensível e o político. Cada elemento presente — os livros abertos, os grãos de arroz e feijão, a flor do cerrado, o novelo de barbante entrelaçado nos galhos secos — fala de um campo que se move, que ensina, que se deixa ver por outras lentes.

A composição não é casual. Ela evoca o gesto de *costurar mundos*: entre a materialidade da educação (os livros e cadernos de Geografia e Educação do

Campo) e a imaterialidade dos afetos que a prática docente produz. O fio entrelaçado remete às *linhas de fuga* (Deleuze; Guattari, 1995), aos trajetos que não obedecem aos mapas rígidos da escolarização tradicional. Aqui, ele se enrosca, se dobra, atravessa ramos secos como se tocasse o tempo vivido das resistências miúdas — aquilo que, como diz Gallo (2014), escapa, mas permanece.

O vaso de flor, enrolado pelo mesmo fio, é o que sustenta a imagem: um gesto de cuidado. Não é à toa que ele está no centro. Ali, o *belo e o mínimo* se encontram. E repousam sobre o solo de sementes. Arroz, feijão e trigo — alimentos, sim, mas também signos. Da fartura possível. Da agricultura familiar. Da luta por permanência. Da geografia enlaçada que esta tese defende.

Foto 50. Geografia em atos compostos



Fonte: Modesto (2025).

O fundo escurecido contrasta com os pontos de luz que banham os objetos. Como se dissesse que há clareza possível *quando o poder da vigilância se afasta*. Como se dissesse que há *campo visível* — aquele que emerge quando a escola deixa os corpos se mostrarem por outras práticas, outras linguagens, outras geografias.

Carlos, ao compor essa cena, não fotografou o campo. Ele *fez campo*. Fez gesto, fez crítica, fez cuidado. Fez uma cartografia em imagem, abrindo frestas por onde pudéssemos atravessar o formalismo da escola e reinscrever outros modos de ver e existir. Por isso, esta foto não ilustra: ela *atua*. E atua como esta tese: como fio que liga saberes, como flor que insiste no chão árido, como livro que se abre onde antes havia silêncio.

Registro:

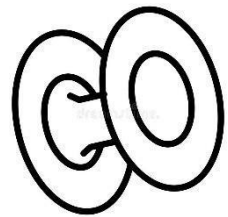
Foto composta por Carlos Eduardo Modesto durante a avaliação das oficinas de fotografia com estudantes do campo, realizada em Dourados/MS, em 2022. A imagem foi produzida como parte do encerramento simbólico da etapa 3.3 desta tese “Geografia em Atos”, servindo como linguagem visual da experiência e costura dos elementos investigados na pesquisa.

É com esse fio que encerro esta seção. A (foto)grafia, aqui, não ilustra a tese — ela a atravessa. E é desse atravessamento que seguimos para o último ato desta escrita, em que as considerações finais não fecharão o bordado, mas o deixarão exposto, para que outras mãos, outros olhos possam continuar a costura.

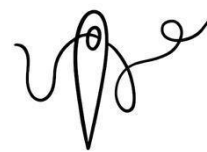
Assim, a nossa **próxima parada é: o Ato Final**.

Como costura que se fecha com ponto invisível, seguimos para o Ato IV, no qual as considerações finais desta tese não buscam concluir, mas continuar o bordado — agora com outras vozes, outros fios, outras lentes.

ATO FINAL



4. CONSIDERAÇÕES BORDADAS COM O CAMPO



4.1 O FIM DA LINHA? CONSIDERAÇÕES DE UM BORDADO EM MOVIMENTO

*“Deixei abertos uns rasgos de
imaginação e prendi os sonhos
com colchetes de luz à esperança
num mundo melhor”.
(Mia Couto)*

Arrematar as linhas dessa bordadologia que tanto costuraram o nó inicial estabelecido pela problemática deste trabalho de bordar-pesquisar é sobretudo reconhecer que um nó só pode ser formado se houver uma linha. São as linhas que desenham e costuram um bordado. No tear científico em que se discutem as ideias de conceitos e paradigmas, os nós são e serão sempre necessários. Na medida em que a pesquisa propõe desfazê-los, a vida os refaz, pois são infinitas as linhas em sua pluralidade territorial de existir.

Na costura final, há sempre duas possibilidades de o último nó ser feito: com o nó de costureira ou com um nó feito passando a agulha por debaixo do ponto. O primeiro nó consiste basicamente em um tipo de nó que garante que os pontos da costura permaneçam firmes e seguros. Esse nó é especialmente considerado mais difícil e muito importante já que é utilizado para evitar que a linha se solte durante o seu uso. Para fazer um nó de costureira, você geralmente começa com a linha passando pela agulha. Em seguida, você deve puxar a linha até que haja um comprimento adequado para trabalhar. Para formar esse nó, você pode fazer o seguinte:

Passar a agulha por debaixo do ponto: consiste em, depois de costurar, você insere a agulha no tecido e, em vez de puxá-la totalmente, você a passa novamente por baixo do último ponto que fez. Isso cria uma laçada que ajuda a segurar a linha no lugar. Formar o nó: após passar a agulha por debaixo do ponto, você faz uma volta com a linha ao redor da agulha e puxa. Isso formará um nó que ficará preso no tecido, garantindo que sua costura não se desfaça.

Esse método é simples e eficaz, proporcionando um acabamento seguro para suas costuras.

Escrever esta tese foi, antes de tudo, deixar-se atravessar. As escolas do campo, os corpos presentes nas salas de aula, os gestos dos professores, os silêncios dos estudantes e as imagens que emergiram foram os fios com que se bordou esta caminhada — um percurso tecido em ato. Se não buscamos um começo linear, também não esperamos pôr um fim definitivo. O que se ergue aqui são dobras. Frestas. Fragmentos que sustentam, no tempo da pesquisa, a potência de outras geografias: aquelas que não cabem nos currículos rígidos, que escapam das normas, que acontecem no miúdo do cotidiano.

No **Ato I**, tateamos o território. Apresentamos a cartografia como método e nos lançamos ao campo não para comprovar hipóteses, mas para escutar. O campo não foi dado — foi vivido. Conhecer as escolas no campo de Dourados (MS) implicou desestabilizar nossas próprias certezas, como a de que o campo é um lugar fixo ou que o professor do campo já nasce pronto para educar ali. Ao contrário, vimos o quanto a educação do campo é atravessada por contradições históricas, por disputas de sentidos e por forças estruturais, como o avanço do agronegócio e a padronização curricular. Também vimos, nas práticas, o movimento do “menor”: festas, projetos, falas insurgentes, resistências do cotidiano.

O **Ato II** ampliou o olhar e mergulhou nos quadros analíticos construídos a partir de entrevistas com gestores, coordenadores e professores. A escuta se fez gesto político. As palavras revelaram não apenas os conteúdos que se ensina, mas as tensões entre a escola do campo como espaço de formação comunitária e como ambiente de reprodução da lógica urbana e produtivista. A disciplina “Terra, Vida e Trabalho” emergiu como espaço simbólico de resistência — uma fissura onde se semeiam outros modos de narrar a existência do campo. Também ficou evidente que, muitas vezes, a escola atua como panóptico, regulando corpos e saberes, podando os desvios.

No **Ato III**, entramos nos territórios da arte. As práticas pedagógicas desenvolvidas com jogos teatrais e oficinas de fotografia não foram apenas atividades escolares, mas atos de reexistência. O teatro, ao incorporar o corpo como linguagem, produziu deslocamentos epistemológicos: os estudantes não apenas aprenderam sobre o território — eles o encenaram, o performaram. Já a

fotografia, proposta em diálogo com o fotógrafo Carlos Eduardo Modesto Fluhr, revelou as brechas do visível: jovens que capturam com seus celulares não a horta da escola, mas os campos de soja — não por falta de vínculo, mas porque a lógica da produção os atravessa. Nesse gesto, como lemos em Pelbart (2000), a imagem se torna tempo não reconciliado, lampejo que desestabiliza a linha do tempo escolar e denuncia a pedagogia invisível do capital.

A **Geografia em Atos**, que costura esta tese, não é uma nova proposta metodológica, tampouco uma receita didática. É uma aposta. Uma aposta no gesto como método, no micro como potência, no encontro com o menor, como ato pedagógico. É uma geografia que não apenas ensina o lugar — ela o habita, o contesta, o reinventa. E faz isso ao reconhecer os corpos, os afetos, os conflitos e as imagens como parte indissociável do conhecimento. “Aprender é fazer com o outro” (Gallo, 2012), e o outro, aqui, tem rosto, tem voz, tem chão e tem ausência.

Constata-se, assim, que o ensino de Geografia nas escolas do campo não se limita à mera veiculação de conteúdos programáticos. Trata-se, antes, de um campo de tensionamentos entre distintos modos de existência, epistemologias e concepções curriculares. No interior da sala de aula, opera-se uma micropolítica do saber, cuja dinâmica pode tanto reforçar as normatividades instituídas quanto instaurar fissuras que possibilitem a emergência do novo e do inventado.

Nesse horizonte, ensinar Geografia significa possibilitar a compreensão da espacialidade dos fenômenos — compreendendo como relações de poder, desigualdades e fluxos se organizam e se materializam no território. Mas significa também operar esse conhecimento na vida cotidiana, acionando-o para ler criticamente o mundo vivido, reconhecer injustiças e disputar sentidos sobre os lugares. E, sobretudo, significa produzir práticas espaciais insurgentes: modos de habitar e intervir no espaço que rompem com as lógicas hegemônicas e que apostam na transformação, na resistência e na invenção de outras geografias possíveis.

Essa perspectiva pedagógica dialoga com a compreensão de que a teoria não deve ser encarada como um sistema fechado ou como um fim em si mesma, mas como movimento — um gesto de indagação que se abre ao inacabado e à possibilidade de novos sentidos. Como afirma Sovik (2011, p. 6), “a teoria é uma tentativa de saber algo que, por sua vez, leva a um novo ponto de partida em um

processo sempre inacabado de indagação e descoberta; não é um sistema que precisa ser acabado, útil na produção do conhecimento.” Assim, ensinar Geografia sob esse prisma é menos sobre transmitir respostas e mais sobre provocar perguntas.

No fim, restam mais perguntas que respostas. E talvez seja esse o maior valor desta pesquisa: não buscar certezas, mas abrir fendas. A escola do campo, como vimos, é território em disputa. E é nesse “entre lugar”, nesse “quase lugar” onde pertencimentos e identidades se embaralham que emergem outras pedagogias possíveis. Esta tese defende que a educação geográfica no campo precisa se implicar — não apenas representar o espaço, mas ser atravessada por ele.

Assim, o que aqui chamamos de **Geografia em Atos** é essa cartografia feita de escuta, de corpo, de lente, de cena e de palavras. É o que acontece quando a geografia se desloca do conteúdo, da lousa e habita o cotidiano. É o que emerge quando educar é mais do que ensinar: é bordar com os fios frágeis e potentes da vida vivida.

Seguimos, pois, entre linhas e frestas — porque enquanto houver território, haverá ato.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. (Org). **Educação do Campo**: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos, módulo III. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Mapear e habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da (organizadores). **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

AMARO, Fernanda Ribeiro. **O diário de campo como história de si mesmo**: por uma geoantropologia poética na obra de Carlos Rodrigues Brandão. Campo-Terrítório: revista de Geografia Agrícola, Uberlândia, v. 53, pág. 218–236, abril de 2024.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 177-195.

ARISTÓTELES. **Física de Aristóteles Livro IV**. Tradução para trabalho em sala: Willian de Siqueira Piauí. Madrid, 1995. p. 110 a 168 do original em espanhol. Disponível em: <http://producaom.wikidot.com/anexo-3-13-fisica-de-aristoteles-livro-iv>. Acesso em: 3 abr 2023.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; CASTAGNA, M. (Org.). **Por uma Educação básica do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 3. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BACHELARD, G. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BARROS L, P; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Métodos da cartografia**: Índícios do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-78.

BRAND, A. J. Os Kaiowá e Guarani e os processos de ocupação de seu território em Mato Grosso do Sul. *In*: ALMEIDA, R. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul**: um ensaio interdisciplinar. Campo Grande: Editora UFMS, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006/1981.

BRANDÃO, C. R. **O Divino, o Santo e a Senhora**. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, 2023.

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, R. S. **Por uma educação básica no campo**: Identidade e políticas públicas. v. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2004, p. 13-52.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009.

CAMACHO, R. S. A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 649-670, jul./set. 2017.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2004.

CONTE, I. I. Aproximações e dissonâncias entre educação do campo e agricultura. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e269178, 2024.

COUTO, M. Fronteiras: o poder de contar e ouvir histórias. Entrevista concedida a Fronteiras do Pensamento. [S.l.]: **Fronteiras do Pensamento**, 2017. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkG0u9xP09g>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COUTO, M. **Noites anotecidas**. Lisboa: Editorial caminho, 1992.

COUTO, M. **O homem de toda raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

ESTEVES, M. O. de. Educação do Campo como direito humano: movimentos sociais, história e lutas pela educação do campo. *In*: GUIMARÃES, M. A. C. **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul**: ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande: Editora UFMS, 2021, p. 105-135.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v. 1.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas, v. 4, p. 89-101, 2002.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5)

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. São Paulo: Forense Universitária, 2009. v. III.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: MEC. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Anais Brasília, 1994.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *In*: **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. **Anais do COEB 2012**. Santa Catarina: UFSC, 2012, p. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762pdf . Acesso em: 2 mar. 2023.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 3 maio. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HISSA, C, E, V. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte Editora UFMG, 2013.

INGOLD, Tim. **Linhas**: uma breve história. Tradução de Vera Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006**: resultados da segunda rodada. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades: Mato Grosso do Sul: **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa: **Produto Interno Bruto dos Municípios**: Dourados - MS. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO DE GESTÃO E CERTIFICAÇÃO DA FLORESTAL E AGRICULTURA (IMAFLORA); UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. GeoLab. Atlas Agrícola. Piracicaba: Imaflora: GeoLab/Esalq-USP, 2017.

JAPIASSU, R. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dec. 2005.

KASTRUP, V.; BARROS, L. P. Cartografar é acompanhar processos do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

KHOURI, M. M. Rizoma e Educação: Contribuições de Delleuze e Guatarri. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, XV, Maceió, 2009. **Anais...** Associação Brasileira de Psicologia Social: Maceió: 2009.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação. *In*: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 5-6.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996. Disponível em: <https://bityli.com/HHFOSudys>. Acesso em: 13 abr. 2023.

LEMES, M. S. **Territorialização do capital e as contradições da educação do campo na microrregião de Três Lagoas (MS)**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, S. L. (Org.) **Educação do Campo: da teoria a práxis**. Natal: Caule de Papiro, 2021. 439.

MASSIMI, M. Imagens e imaginação nas traduções filosóficas transmitidas no Brasil Colonial. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 3, p. 117-129, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2024.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Márcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2). 375p. ISBN 978-65-88366-05-9.

MEIRELES, M. M. Por uma Geografia da Vida: o conceito de lugar e o ensino de Geografia em contextos rurais. *In*: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de.; MEIRELES, M. M. de.; SOUZA, H. R. de (Orgs.). **Geografia na sala de aula: linguagens, conceitos e temas**. Curitiba-PR: CRV, 2016. p. 285-300.

MELO, S. T. da. Breve reflexões sobre o campesinato e cultura. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia v. 32, n. 3 p. 526-536, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/12039/6254>. Acesso em: 24 jan 2025.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MITIDIERO, M. A; GOLDFARB, Y. **O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo** – mudança climática, energia e meio ambiente: análise. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung (FES) Brasil; Associação Brasileira de Reforma

Agrária, set. 2021. 35 p. ISBN 978-65-87504-26-1. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/18319-20211027.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. **Por Uma Educação do Campo**, v. 1, p. 37-46, 2002.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.15i1.0006. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 83–95, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666>. Acesso em: 3 maio 2023.

MUNDURUKU, D. A história de uma vez: olhar sobre o contador de histórias indígena. *In*: MEDEIROS; F. H. N.; MORAES; T. M. R. **Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces**.

NASCIMENTO, C. G. Educação do Campo e a Teoria Crítica em Gramsci. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 97-116, 2009.

NUNES, F. G. Avaliação, Ensino de Geografia e Projeto Educacional. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 21, p. 145-158, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7278>. Acesso em 3 maior 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Fotografias, geografias e escola. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, M. E. de. História e identidade em Mato Grosso do Sul. *In*: PIATTI, C. B.; OLIVEIRA, J. R. R. de (Org.). **Educação do campo em Mato Grosso do Sul** [recurso eletrônico]: ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2021. p. 106-136.

PAULI, M. M. **O conceito de lugar nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem a partir das fotografias presentes em livros didáticos de Geografia**. 124f. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de investigação-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílian da (Org.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PALUDO, C. Da raiz/esperança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED**, 2006.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, A. A colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-112.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, p. 2–15, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RODRÍGUEZ, V. G. **O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: SULINA; Editora UFRGS, 2016.

ROMAGNOLI, R. C. Transversalizando as políticas públicas: quando a intersetorialidade se torna rizomática. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, jul./set. 2017.

RUTHERFOD, J. **Identity: Community, culture, difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990.

SALGADO, S.; FRANCO, I. **Da minha terra à Terra**. Paralela, 2013.

SANCHEZ, I. Com 92% do território privado, MS tem maior concentração de terras particulares do país. **De olho nos ruralistas**. Observatório do agronegócio no Brasil. São Paulo, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2017/04/11/com-92-territorio-privado-ms-tem-maior-concentracao-de-terras-particulares-pais/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SANTIAGO, C. F. E.; BERNARDELLI, M. L. F. da H.; CALIXTO, M. J. M. S. Uma análise da expansão territorial urbana recente em Dourados–MS. **Formação** (Online), v. 28, n. 53, p. 569-595, 2021.

SILVA, W. S. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: a escola primária urbano-rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)**. 2015. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

SOARES, L. M. de S. Teatralizando o ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, p. 57-81, 2013. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/56>. Acesso em: 02 maio. 2023.

SOUZA, A. C. de. **Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre a Educação no campo na Geografia**. 132 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, D. L. *et al.* A perspectiva dos pesquisadores sobre os desafios da pesquisa no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 8 jun. 2023.

SOUZA, J. C. **A identidade do migrante paraguaio e de seus descendentes radicados em Dourados (1989 – 1999)**. Dourados: 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SOVIK, Liv. **Apresentação: para ler Stuart Hall**. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Koudela, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 34.

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

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175–195, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/> Acesso em: 10 out. 2024.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 29 ago. 2013.

VELLOSO, J. VERCILLO. **O que eu não conheço**. Sony Music, 2010.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (M. P. Vinha, Trad.). **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701. (Trabalho original publicado em 1931), 2010.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia**. 9. ed. Madrid: Ediciones Akal (Trabalho original publicado em 1930), 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000400010. Acesso em: 25 jan. 2025.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. Trad. Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.

ATO – CONTÍNUO

(ANEXOS)

*"Subi as bainhas da manhã para
deixar entrar mais claridade e bordei
uns pontos de exclamação nos
bolsos para ter sempre à mão
maneira de me espantar com a beleza
da vida."*

(Mia Couto)

Quadro 2 - Entrevistas nas escolas E.M C F e E.E AVA

PROFESSORES DE GEOGRAFIA (6º ao 9º Ano)	PERGUNTA	RESPOSTAS	
	1. Você mora no campo ou na cidade?	Escola Municipal Cel Firmino Cidade	Escola Estadual AVA Cidade
	2. Quanto tempo leciona em escola do campo?	10 anos	7 meses
	3. A partir da sua experiência, o que você identifica como principal diferença de uma escola do campo e da cidade?	[...]os alunos eles têm mais acesso a questão rural, filhos de produtores rurais ou trabalham em fazenda né os pais, eles moram no campo né, e são pessoas assim da lida, para você lidar com eles é mais fácil né, as famílias são mais próximas né, [...] é uma clientela assim que eu diria mais fácil de lidar né, mais educado mais simples né, eles têm uma vida mais simples entendeu.	[...]são os alunos, né... são os estudantes que vem de outra realidade, a comunidade, né... também familiar que esses alunos trazem, né... são outras vivências, outros saberes e criam na escola também outras dinâmicas que é muito forte.

PERGUNTA	RESPOSTAS	
4. Você considera	Escola Municipal Cel Firmino Sim eu acho, [...] até o referencial poderia ser mais	Escola Estadual AVA [...]acho muito importante e esse é o desafio né... a didática que vai ser singular as

importante trabalhar com uma didática pedagógica voltada para os estudantes do campo?	diferenciado em relação a escola do campo, [...] na verdade eu acho que deveria ser diferente, não fugindo muito do currículo claro, mas deveria sim ser bem diferenciada.	características do campo, né... o que que a gente pode...é trazer ali que tenha significação que tenha um sentido...é para as necessidades para as realidades de quem vem para aquela escola do campo porque também cada escola do campo acaba tendo uma dinâmica, né do seu entorno. Eu considero que também é difícil... é preparar isso, né.
5. Nas aulas de geografia quais atividades você trabalha ou já trabalhou que contribuem para efetivar a Educação do Campo na prática.	[...] queria levar os alunos a campo pra conhecer a usina de porto primavera né, dentro da sala eles tem muita facilidade quando a gente trabalha essa questão, principalmente essa questão da agricultura, da pecuária né, eles assimilam de uma forma muito fácil né então é assim mais fácil de trabalhar eu percebo que eles já tem um conhecimento um senso comum que eles trazem de casa, do dia a dia, do cotidiano né, e assim, na verdade e assim, a gente procura trabalhar assim , o que a escola oferece a gente tenta utilizar entendeu, confesso que a gente tem bastante dificuldade né, precisaria ter muito mais recurso né, mas quando a gente fala de recurso aí a secretaria de educação ela já né coloca um monte de empecilho né, se você precisa de um ônibus já é difícil, se você precisar de	tem um trabalho que eu gostei de fazer uma observação do ciclo da lua, mas também de identificar quais plantas os mais velhos de cada família sabem que deve ser plantado na fase da lua certa, né... então, relacionar esses saberes que estão ali, às vezes, pouco valorizado nos familiares, para ele se identificar como isso também é um conhecimento e a gente no Terra, Vida e Trabalho e em Geografia também procurei fazer um olhar sobre a questão fundiária pra explicar o impacto social, ambiental e econômico, né... que o agronegócio traz e como ele concentra as terras, concentram o crédito e tem um impacto muito alto, né... no uso de recursos hídricos e também na disseminação de resíduos. Então, procurei muito é... informações, pesquisas para comprovar isso, né... que são dados já que a gente tem de várias pesquisas, né disponíveis... é outro ponto também foi mostrar as técnicas, né... botar o conhecimento em prática, a Escola do Campo traz essa possibilidade sempre central com a matéria de Terra, Vida e Trabalho em que a gente pode ver o que que é o orgânico como criar fertilizantes naturais de maneiras menos agressivas ao meio ambiente e até de refletir sempre em cada prática: “olha é possível técnicas da agricultura tradicional aqui em outros casos a gente pode realmente usar técnicas da agroecologia” e aí a gente fazendo

	um material didático você precisa tirar do seu bolso pra você comprar.	esse papel de olhar crítico e reflexivo sobre como viver no campo, entre a dinâmica da cidade e do plantio e do cuidado que tem a vida do campo, né..., mas também entre a dinâmica da agricultura tradicional e de outras formas de agricultura que ainda são pouco valorizada.
--	--	--

PERGUNTA	RESPOSTAS	
6. Você sente dificuldade em preparar aulas de Geografia voltada para a Educação do Campo?	Escola Municipal Cel Firmino Não, dificuldade nenhuma, a gente já tem um conhecimento né.	Escola Estadual AVA Difícil porque ainda a gente tem um engessamento na maneira de ensino que é para a escola da cidade que sempre foi o padrão de referências tem a dificuldade que a escola do campo ela se bota aí entre. É um horizonte da agricultura familiar e um horizonte do agronegócio. Então, é pouco ainda valorizado o que a gente tem na matéria de Terra, Vida e Trabalho, o que a Escola do Campo proporciona para fortalecer a agricultura familiar nos sonhos de agroecologia, uma noção de natureza de maneira mais integrada e não só de recurso e de exploração... até a lidar com as famílias, né... a comunidade que vive do agronegócio, né e só conheceu as práticas nessa agricultura tradicional, né... então, é um enfrentamento constante.
7. Quais projetos desenvolvidos na escola você	a gente trabalhou sobre hidrografia, sobre os rios e sobre as águas né, e aí a gente levou eles, nós fizemos aula a campo nós fomos visitar o bioparque, foi uma das primeiras escolas do município a visitar o bioparque e agora a gente tá	as práticas que eu acho que eu consegui criar é procurar, né... voltar à realidade deles como elemento central não a partir do que eles vivem, de como é a vida ali ou na fazenda ou num sítio ou até na vila, né... que eles chamam Itahum de Vila. O que que é

considera importante para escola do campo?	desenvolvendo um projeto com eles, desenvolvendo mapas né, sobre a hidrografia do nosso estado, as bacias hidrográficas do nosso estado, né a professora de língua portuguesa está trabalhando a questão de poemas relacionado ao rio a biodiversidade dos nossos rios do pantanal, a professora de ciências também, ela está trabalhando a questão também, ela fez uma aula sobre a biologia dos peixes, ela abriu um peixe pra gente conhecer os órgãos tal e sistema nervoso, então assim é multidisciplinar né esse foi o projeto que a gente fez com o 6º ano né, ano que vem provavelmente a gente vai apresentar um outro projeto com outra turma né pra gente desenvolver. Uma parceria, a gente tem a parceria com o banco Sicredi ele tá investindo né, ele entrou na área da educação e a gente montou uma parceria com eles, a ideia é nossa e eles dão essa infraestrutura	significativo para eles. Então, todos eles têm uma relação de conhecer já a planta, conhecer como faz uma horta, de olhar e observar a natureza, né... da chuva, do vento, do céu, das estrelas, da noite, da lua... então, tem um trabalho que eu gostei de fazer uma observação do ciclo da lua, mas também de identificar quais plantas os mais velhos de cada família sabem que deve ser plantado na fase da lua certa, né... então, relacionar esses saberes que estão ali, às vezes, pouco valorizado nos familiares, para ele se identificar como isso também é um conhecimento e a gente no Terra, Vida e Trabalho.
8. Como a Geografia poderia contribuir com a Educação do Campo?	[...] então é eu vejo a disciplina principalmente quando a gente trabalha essa questão ambiental, algo muito importante. [...]ir criando neles essa questão porque hoje a maioria dos produtores que a gente vê no país, poucos têm essa responsabilidade ambiental e social e como o público é esse né a gente tem que trabalhar e dar muita ênfase a essa questão já que eu estou no campo né, e aqui a grande	Em Geografia também procurei fazer um olhar sobre a questão fundiária para explicar o impacto social, ambiental e econômico, né... que o agronegócio traz e como ele concentra as terras, concentram o crédito e tem um impacto muito alto, né... no uso de recursos hídricos e na disseminação de resíduos. Então, procurei muito é... informações, pesquisas para comprovar isso, né... que são dados já que a gente tem de

	atividade, a principal atividade aqui econômica né é agricultura e a pecuária né. E a gente tem que conscientizar eles né da importância de se manter o ecossistema	várias pesquisas, né disponíveis... é outro ponto também foi mostrar as técnicas, né... botar o conhecimento em prática, a Escola do Campo traz essa possibilidade sempre central com a matéria de Terra, Vida e Trabalho em que a gente pode ver o que que é o orgânico como criar fertilizantes naturais de maneiras menos agressivas ao meio ambiente e até de refletir sempre em cada prática: “olha é possível técnicas da agricultura tradicional aqui em outros casos a gente pode realmente usar técnicas da agroecologia” e aí a gente fazendo esse papel de olhar crítico e reflexivo sobre como viver no campo, entre a dinâmica da cidade e do plantio e do cuidado que tem a vida do campo, né..., mas também entre a dinâmica da agricultura tradicional e de outras formas de agricultura que ainda são pouco valorizadas.
--	--	--

Quadro 3 - Entrevistas dos professores de TVT na E. E. A.V.A.

PERGUNTAS	RESPOSTAS	
	ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO VICENTE AZAMBUJA (A.V.A.)	
1. Você mora no campo ou na cidade?	Cidade	Cidade
2. Qual é a sua formação?	Geografia	Sociologia, Ciências Sociais
3. Quanto tempo leciona	7 meses	Um mês e duas semanas.

em escola do campo?		
4. Qual é a importância da disciplina de TVT para os estudantes do campo?	A ligação com a terra, com a agricultura familiar e com a busca de autonomia e fixação, né? das pessoas no campo para garantir também, né?... que a terra continue na família e passe de geração em geração. E os saberes também ecológicos de cuidados do campo e da natureza, acho que isso são diferenciais que tem uma centralidade na escola do campo, além de proporcionar também essa autonomia para eles, a partir da peculiaridade aqui, né?... no campo é conseguirem desenvolver uma dinâmica também na cidade, né?...	É tão comum pra eles, que não conseguem identificar, digamos, fazer essa diferenciação, eles têm noção do cuidado com a planta, só que quando eles querem falar com alguém da cidade eles não vão conseguir transmitir esse conhecimento porque para ele já é muito natural.
5. Você sente dificuldade em preparar aulas de TVT?	É preparar isso, né? de mostrar os impactos que o agronegócio, que uma agricultura sem responsabilidade pode gerar e mostrar os benefícios de outras formas de agricultura de conhecimento do campo, que não tão bem ainda disseminados, como uma tecnologia, uma técnica, né?... mas está ali permeando saberes populares e que isso pode ser aproveitado e valorizado.	Pra mim foi um pouquinho complicado por causa que eu peguei bem de repente, [...]
6. Dos projetos desenvolvidos na escola, qual você considera importante para Educação do campo?	Botar o conhecimento em prática, a Escola do Campo traz essa possibilidade sempre central com a matéria de Terra, Vida e Trabalho em que a gente pode ver o que que é o orgânico como criar fertilizantes naturais de maneiras menos agressivas ao meio ambiente e até de refletir sempre em cada prática: "olha é possível técnicas da	Outros projetos que eu participei nesse pouco tempo foi pra feira de ciência, né?... que é trabalho de compostagem, na educação ambiental foi mais isso.

	agricultura tradicional aqui em outros casos a gente pode realmente usar técnicas da agroecologia” e aí a gente fazendo esse papel de olhar crítico e reflexivo sobre como viver no campo, entre a dinâmica da cidade e do plantio e do cuidado que tem a vida do campo, né?... mas também entre a dinâmica da agricultura tradicional e de outras formas de agricultura que ainda são pouco valorizadas.	
--	--	--

Quadro 4 - Entrevistas diretores e coordenadores das escolas E.M C. F e E.E AVA

PERGUNTA	RESPOSTAS DIRETORES		RESPOSTAS COORDENADORES	
	E.M C. F	E.E.AVA	E.M C. F	E.E.AVA
1.Você mora no campo ou na cidade	Campo	Campo	Campo	1. Campo 2. Campo
2. Qual sua formação?	Magistério das series iniciais, Graduação em Educação Física e especialização em Gestão Escolar.	Graduação em Letras, especialização em língua portuguesa e linguística e especialização em Gestão Escolar	Pedagogia e especialização em séries iniciais	1. Matemática 2. História
3. Quanto tempo ocupa este cargo na escola do campo?	Há 6 anos né, antes fui professor sendo regente das series iniciais.	Atualmente estou 3 anos, lá atrás eu fui diretora dessa unidade de agosto de 95 a 30/06/2016,	25 anos	1. 20 anos 2. 3 anos

		fiquei 3 anos fora e retornei.		
4. A partir da sua experiência na gestão, quais são os fatores que precisam ser considerados para dirigir/coordenar uma escola do campo?	Olha de fatores são inúmeros, mas acredito que você conhecendo é a realidade e a comunidade é um grande fator preponderante.	Acima de tudo muita flexibilidade e compromisso por conta da diversidade que a gente atende é muito grande, [...] e um olhar diferenciado pro campo que ainda não é ideal.	Especificamente a gente precisa ver a questão da clientela, que a gente não trabalha somente, a gente tem um currículo a desenvolver na escola que não é específico do campo por conta da rede municipal né, então a gente segue esse currículo.	1- Tem de ter resiliência, sabedoria, preparação, formação e respeito. 2- é a humildade para aprender com eles, principalmente quem vem da cidade.
5. Quais projetos desenvolvidos na escola valorizam a educação voltada para o campo?	temos inúmeros projetos, nós temos de escritores né de uma professora que ela trabalha a leitura e escrita vai pra uma editora no rio de janeiro	Projeto da horta, o foco na melhoria alimentar, incremento da merenda escolar, mas a sobra (porque ela produz demais) o aluno leva para casa. É possível	Como a gente não desenvolve algo especificamente do campo então a gente não tem essa dinâmica de ofertar outras coisas do currículo. Porque como desenvolve o	1- Projeto da Horta. De lá vem outros miniprojetos desenvolvido a partir das verduras, das árvores né, de vários outros cultivos. Para que a escola proporciona os professores uma didática pedagógica voltada para a educação do campo.

	editado e a impressão e depois a gente convida a comunidade é a razão da escola existir fazer que o aluno leia e escreva, projetos esportivos, projetos é na área de ciências né, nós temos projeto é que é de ciência que é o projeto OBA que é nível nacional, sempre nossos alunos se destacaram, é então assim é muito importante por mais que você está num lugar micro entre aspas no campo tem hoje na questão de informação o aluno está conectado	melhoria também da família. no período de pandemia nós trabalhamos online é com os alunos o incentivo a fazer a horta em casa e foi assim uma experiência muito boa ele tirava foto pai mãe ajudando hoje praticamente todas as famílias têm uma	currículo diversificado então a gente não tem outra atividade especifica pra isso.	2- Projeto da horta e o projeto da dengue que é voltado também para o campo e o projeto do Arraiá também, que trabalha a cultura
--	---	---	---	---

	com o mundo né, dentro desse projeto você prepara o aluno pra vivenciar essa realidade do macro			
6. Qual a importância do campo para a comunidade local?	Importância de conhecer a realidade, de se preparar realmente né e ter esse amor, esse olhar, é um olhar com o coração né, porque senão se você for trabalhar às vezes somente com aquilo que é colocado com certeza você não faz um bom trabalho né. [...] Acredito eu que sou fruto dessa importância, eu como disse anteriormente eu estou aqui desde 79 eu fiz meu primeiro	A escola é uma referência muito forte pra comunidade. É uma parceria muito forte muito interessante e aí a escola também é atende na área social as famílias de vulnerabilidade e social aquelas que mais precisam escola está sempre cercando na questão da saúde porque às vezes não tem ambulância às vezes não tem dinheiro para comprar	É a nossa escola, é a grandeza da comunidade né, se ela vai bem, se a gente oferta um ensino de qualidade então isso pra comunidade é de excelência porque o que eles têm aqui é essa nossa escola então tudo o que gente oferta de qualidade pra eles é muito bem-vindo.	1- Tudo né tudo, tudo é resolvido aqui. É o ponto de encontro da dos alunos que vêm das fazendas assentamentos e eles precisam daqui. 2- de Extrema importância para a comunidade porque ela é um ponto de referência pra tudo. Tudo o que se precisa vem buscar nessa escola os nossos alunos eles gostam de estar nela às vezes não tem assim um interesse

	aninho aqui e através da escola, da importância da escola, não vou dizer a frente, onde estou gerindo esta escola onde eu tenho muito exs aluno que estão hoje também sendo professor ou formaram em ns profissões é, de advocacia, no qual direito, enfim nas mais diversas profissões nós temos frutos, sementinhas plantadas aqui na nossa escola então acredito eu que é de fundamental importância e é aquilo que eu sempre digo, a riqueza de uma comunidade	remédio e a escola para a comunidade é o Socorro dela é assim que eles vêm para os alunos ela é ponto de encontro então a escola ela é uma referência		muito grande no estudo, mas eles gostam de estar na escola. a diretora me muito presente na comunidade participa de tudo que tem na comunidade busca faz muito serviço social o respaldo é muito bom comunidade
--	---	--	--	--

	ela é representada pela grandeza de sua escola né, se a sua escola ela é grande porque sua comunidade ela é rica.			
--	--	--	--	--





Mariana Lemes está com Guigas Lemes e outras 2 pessoas.
12 de abril · 🌐

Alegria dada pela e na pesquisa.
Viva a educação e a cultura do/na Cam po. 🌐

A PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS APRESENTA:

Campos e Contos

✿ 13/04
Contação de história

✿ 14/04
Palestra e Oficina

📍 E.M. Cel Firmino Vieira De Matos
Rua Nina Gomes Da Silva, S/N
Vila Macauba, Dourados - MS

Projeto incentivado pelo
Fundo de Investimentos à Produção Artística e Cultural - FIP

Realização:

Apoio:



👍❤️ Romildo Lemes, Déia Fernandes e outras 14 pessoas · 1 comentário · 1 compartilhamento

👍 Curtir · 🔍 Comentar · ➦ Compartilhar

