
Educação do Campo, Agroecologia e Letramentos: Escola da Terra e a formação continuada de professores no Sertão de Minas Gerais

 Ivana Cristina Lovo ¹,  Helder de Moraes Pinto ²,  Amanda Aparecida Marcatti ³,  Natália Faria de Moura ⁴
^{1,2,3,4} Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Centro de Estudos em Humanidades (CEH), Campus JK. Bairro Vila Esperança, Diamantina - MG. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ivana.lovo@ufvjm.edu.br

RESUMO. Este artigo analisa a relação entre Educação do Campo, formação docente e território no sertão mineiro, tomando como objeto o curso de aperfeiçoamento *Escola da Terra: Educação do Campo, Agroecologia e Letramentos*, realizado entre 2023 e 2024 pela UFVJM em parceria com a SECADI/MEC. O objetivo foi sistematizar e refletir sobre essa experiência formativa, que capacitou 114 professoras de escolas do campo nos municípios de Araçuaí, Diamantina e São Francisco, integrando os eixos Educação do Campo, Agroecologia e Letramentos através da pedagogia da alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade). Metodologicamente, o estudo combinou revisão teórica sobre o território e povos tradicionais com a análise crítica da prática formativa. Os resultados destacaram: (1) a emergência de coletivos educativos territoriais como espaços de resistência; (2) a valorização de saberes tradicionais no currículo; e (3) os desafios estruturais, como a precariedade das escolas do campo e a ausência de políticas de inclusão social. Conclui-se que a formação, ao articular universidade, escolas e comunidades, fortaleceu a luta por uma educação enraizada nos modos de vida camponeses, porém demanda políticas públicas permanentes para superar a histórica marginalização dos povos do sertão.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Educação do Campo, Agroecologia, Letramentos, Território.

Rural Education, Agroecology, and Literacies: 'Escola da Terra' and Teacher Professional Development in the Sertão of Minas Gerais

ABSTRACT. This article examines the relationship between Rural Education, teacher training, and territory in the Sertão of Minas Gerais, focusing on the professional development course "Escola da Terra: Rural Education, Agroecology, and Literacies," conducted between 2023 and 2024 by UFVJM in partnership with SECADI/MEC. The study aimed to systematize and reflect on this training experience, which qualified 114 rural school teachers in the municipalities of Araçuaí, Diamantina, and São Francisco, integrating the axes of Rural Education, Agroecology, and Literacies through the pedagogy of alternation (University Time and Community Time). Methodologically, the study combined a theoretical review of territory and traditional peoples with a critical analysis of the training practice. The results highlighted: (1) the emergence of territorial educational collectives as spaces of resistance; (2) the valorization of traditional knowledge in the curriculum; and (3) structural challenges, such as the precariousness of rural schools and the absence of social inclusion policies. The conclusion emphasizes that the training, by connecting universities, schools, and communities, strengthened the struggle for an education rooted in peasant ways of life, but requires permanent public policies to overcome the historical marginalization of Sertão communities.

Keywords: Teacher professional development, Rural Education, Agroecology, Literacies, Territory

Educación Rural, Agroecología y Alfabetizaciones: Escola da Terra y la formación continua de docentes en el Sertão de Minas Gerais

RESUMEN. Este artículo analiza la relación entre Educación Rural, formación docente y territorio en el Sertão de Minas Gerais, tomando como objeto el curso de perfeccionamiento "Escola da Terra: Educación Rural, Agroecología y Alfabetizaciones," realizado entre 2023 y 2024 por la UFVJM en colaboración con la SECADI/MEC. El objetivo fue sistematizar y reflexionar sobre esta experiencia formativa, que capacitó a 114 docentes de escuelas rurales en los municipios de Araçuaí, Diamantina y São Francisco, integrando los ejes de Educación Rural, Agroecología y Alfabetizaciones mediante la pedagogía de la alternancia (Tiempo Universidad y Tiempo Comunidad). Metodológicamente, el estudio combinó una revisión teórica sobre territorio y pueblos tradicionales con un análisis crítico de la práctica formativa. Los resultados destacaron: (1) el surgimiento de colectivos educativos territoriales como espacios de resistencia; (2) la valorización de saberes tradicionales en el currículo; y (3) los desafíos estructurales, como la precariedad de las escuelas rurales y la ausencia de políticas de inclusión social. Se concluye que la formación, al articular universidad, escuelas y comunidades, fortaleció la lucha por una educación arraigada en los modos de vida campesinos, pero requiere políticas públicas permanentes para superar la histórica marginalización de los pueblos del Sertão.

Palabras clave: Formación continua de docentes, Educación Rural, Agroecología, Alfabetizaciones, Territorio

Introdução

*“Sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar.
Viver é muito perigoso...”*
J. G. Rosa

O desenvolvimento histórico do capitalismo no sertão de Minas Gerais revela a compartmentalização do território e os mutilamentos das populações originárias, fomentados por estratégias estatais que não apenas explicitam, mas também ampliam as desigualdades e a expropriação da natureza. Essas estratégias buscaram criar condições para a reprodução das relações de produção capitalistas, o que implica na separação entre trabalhadores e trabalhadoras – como povos e comunidades tradicionais, camponeses, extrativistas, ribeirinhos e lavradores – de seus meios de produção, consolidando a propriedade privada da terra, da força de trabalho e o mercado capitalista.

Ademais, é preciso destacar que o desenvolvimento das relações de produção capitalistas no Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, ocorreu sob a intervenção estatal, direcionada para a expansão dos latifúndios pecuaristas e grandes empreendimentos agroindustriais. Entre eles, destacam-se projetos de agricultura/fruticultura irrigada, monoculturas de eucalipto e pinus, além da instalação de hidrelétricas e mineradoras — todos impulsionados por incentivos governamentais. Um marco foi a demarcação da região do Semiárido Mineiro pela SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) a partir de 1965, que consolidou um modelo de modernização baseado em cinco eixos: agricultura irrigada, monocultura de eucalipto, pecuária extensiva, cultivo de algodão e industrialização seletiva de municípios (Oliveira & Sulzbacher, 2024).

Como indicam Souza *et al.* (2022) e Oliveira e Sulzbacher (2024), essa dinâmica desenvolvimentista instalada no sertão de Minas Gerais, acelerou a desestabilização dos modos de vida – materiais e imateriais – das populações tradicionais, resultando em desterritorialização, aumento da pobreza, do êxodo rural, acentuado por violências e expropriações dos bens comuns, deixando uma formação socioespacial que não respeita a diversidade de sujeitos sociais, de territorialidades e de ambientes, que são frutos da riqueza dos modos de vidas presentes entre os biomas Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, e os ambientes ribeirinhos e de altitude, encontrados nesse espaço regional do Sertão, entre o Norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha.

Conforme Chaves (2020), a colonização e ocupação do chamado sertão de Minas inicia-se a partir da primeira incursão colonial realizada em meados do século XVI, pelo castelhano

Francisco Bruzza de Spinosa, motivado pelas notícias da existência de pedras e metais preciosos nos sertões. A expedição partiu de Porto Seguro e percorreu as bacias do Rio Jequitinhonha e Rio Pardo, Serra do Espinhaço e passou pelo Rio São Francisco. Efetivando-se, nesta região a partir do século XVII, a presença dos bandeirantes paulistas, com o propósito de encontrar ouro e pedras preciosas nos sertões, somando-se a outras expedições que foram realizadas a partir do litoral da Bahia, sentido nordeste para sudoeste, seguindo a montante dos rios Pardo e Jequitinhonha.

A literatura histórica nos diz que “a ocupação colonial do Vale do Jequitinhonha, região Nordeste do Estado, se deu a partir da descoberta da mineração, inicialmente na região do Centro-Sul, a saber, Mariana, Ouro Preto, Sabará, Caeté e São João Del Rei.” Em seguida, “Serro, Diamantina e Couto de Magalhães de Minas”, de onde seguiu em direção norte, à procura de novas fontes (Almeida, 2018, p. 19). Lembra-se que:

O bandeirante Sebastião Leme do Prado atravessou os chapadões da margem direita do Jequitinhonha, chegando aos seus afluentes Itamarandiba, Araçuaí e Fanado. “Por ter encontrado num afluente deste último uma surpreendente quantidade de ouro ... as terras foram repartidas e para lá se dirigiu grande quantidade de mineradores” (Souza, 2010, pp. 28-29). Este local recebeu o nome de Vila das Minas do Fanado em 1729 e, após mudanças no decorrer do século, adotou em 1840 o seu nome atual, Minas Novas (Seabra, 2010; Almeida, 2018, p. 20).

Consolidam-se, assim, duas frentes de colonização, oriundas do Norte e do Sul, marcadas pela chegada de colonos e de garimpeiros, a partir dos rios minerados e da instalação de fazendas de criação de gado e plantações de algodão e outras lavouras, que desenharam nova paisagem para o território. O aumento do número de moradores veio com a descoberta dos ribeirões auríferos das minas novas, em 1727, e com a abertura da estrada da vila de Minas Novas até a Bahia, passando pelo arraial, hoje chamado de Rio Pardo (Chaves, 2020). Assim a (1) mineração próxima à bacia do rio Jequitinhonha, a (2) colonização com as missões religiosas e a (3) abertura de terras para criação do gado destinado à produção de carne e couro ou para cultivo agrícola - inicialmente para abastecer as regiões canavieiras da Bahia e Pernambuco - ou ainda para o abastecimento das minas, contribuíram para dizimar os povos indígenas, além de iniciar o processo de concentração de terras.

Como destacado por Costa (2006), “... fazendas foram fundadas nas margens dos rios São Francisco, Verde Grande, Gorutuba, das Rãs, Preto, Urucuia e Pardo.” Corroborado por Nogueira (2009), na reflexão sobre o longínquo processo de colonização marcado pelo genocídio dos povos indígenas e pela expropriação da riqueza mineral, seguida da instalação de fazendas e vilarejos que, por sua vez, reportam à violenta expropriação territorial, implicando

na disputa por determinado território e o extermínio dos modos de vida dos povos originários.

A exploração do trabalho escravizado do povo negro constituiu um elemento central no processo de colonização, contribuindo decisivamente para a estruturação das elites regionais. Na porção alta do rio Jequitinhonha, "a exploração do diamante se deu com a mão de obra escrava, isso possibilitou a formação de quilombos ao longo do vale", evidenciando tanto a violência do sistema escravista quanto às estratégias de resistência desenvolvidas pelas comunidades negras (Bohnenberger, 2011, p. 34). Esse mesmo autor destaca que, paralelamente ao trabalho escravo, o processo colonizador atraiu lavradores de diversas regiões do Nordeste brasileiro, que buscavam estabelecer pequenas posses nas áreas circunvizinhas às grandes fazendas.

Com o declínio da mineração, formou-se um excedente de mão de obra que se converteu em posseiros, agregados e lavradores, conformando o perfil majoritariamente não branco da população do sertão sanfranciscano — marcado pela precariedade e pela luta por sobrevivência (Moreira, 2010). Esse contexto foi agravado pela chamada "violência do favor", analisada por Moura (1988) e Leite (2014): um sistema de dominação baseado em relações de compadrio, no qual fazendeiros controlavam camponeses e trabalhadores rurais, acelerando o êxodo rural e a expropriação de terras para expansão da pecuária no decorrer da bacia do Rio Jequitinhonha. Como sintetiza um ditado popular: "aonde o boi chega, o homem sai" (Bohnenberger, 2011, p. 11).

Outra configuração territorial tradicional da região, entre fins do século XVIII e início do XIX, eram os campos de uso comum - extensas áreas distribuídas pelos planaltos sanfranciscanos em ambas as margens do rio São Francisco, além das serras e chapadas da Serra do Espinhaço (Dayrell, 2019). Conforme Nogueira (2009), esse sistema de posse comum representava uma modalidade coletiva de gestão territorial, regulada por normas consensuais entre grupos familiares. Nesses espaços, praticava-se, e ainda se pratica pelos povos que resistem em seus territórios, a criação extensiva de gado, o extrativismo de plantas medicinais, flores, frutos nativos e lenha do Cerrado e Campos de altitude, constituindo um sistema integrado e complementar à agricultura - hoje reconhecido como sistema agrícola tradicional, fundamental para as comunidades pretas e não-brancas da região. Costa (2020) destaca que, entre 1960 e 1990, essas terras devolutas - em sua maioria áreas de uso comum geraizeiro - sofreram intenso processo de invasão, atingindo também posses e propriedades camponesas. Esse fenômeno ilustra claramente a implementação do modelo capitalista na região, marcado pela apropriação privada de territórios tradicionalmente coletivos.

De guerreiros ativos, donos de seus territórios, com a guerra, passam a ser declarados inimigos do Estado. Então, o homem do campo resistindo, se capturado, torna-se escravo por dez anos ou mais para esquecer sua identidade. Nas gerações seguintes ele se torna: agregado nas fazendas, posseiro, artesão(â), vaqueiro, pescador, morador da periferia das vilas e trabalhador rural sem-terra (Soares, 2025).

Oliveira e Sulzbacher (2024) analisam a década de 1960 como período fundamental para a implementação dos Grandes Projetos de Desenvolvimento (GPD) no Brasil, demonstrando como os empreendimentos de mineração, hidrelétricas e monoculturas reconfiguraram profundamente a organização socioeconômica do território nacional. Embora justificados pelo discurso desenvolvimentista de combate à pobreza através da geração de empregos e renda, esses projetos resultaram na intensificação da produção de commodities e em processos de acumulação por espoliação. No Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, a política desenvolvimentista se materializou por meio da implantação de atividades como mineração, monoculturas de eucalipto e pinus, grandes projetos agropecuários, industrialização e agricultura irrigada (Cruz *et al.*, 2018; Moreira, 2010). Além disso, a introdução de pecuária intensiva, monocultivos de algodão e eucalipto, associada à instalação de um parque industrial — incluindo indústrias têxteis, de cimento, cerâmica e biotecnologia — consolidou esse modelo econômico. Conforme destacam esses autores, tais intervenções foram articuladas para beneficiar grupos econômicos específicos, com apoio creditício estatal e garantias de manutenção de propriedades territoriais, reforçando a concentração fundiária e os interesses do agronegócio e da mineração (Nogueira, 2009).

Oliveira e Sulzbacher (2024) destacam que essa dinâmica não ocorreu sem resistências. Paralelamente à implementação dos GPDs, desenvolveram-se significativos movimentos de oposição, caracterizados por mobilizações sociais e denúncias contundentes contra as violações socioambientais decorrentes desses megaprojetos. Esses processos contestatórios revelam as contradições inerentes ao modelo de desenvolvimento adotado, que prometia inclusão social, mas aprofundou desigualdades e conflitos territoriais.

Em diálogo com o processo histórico de colonização na região, Lovo *et al.* (2020) revelam - através de um diagnóstico socioambiental realizado no âmbito do Projeto Veredas Sol & Lares (2018-2021) - os profundos impactos socioambientais e as deficiências crônicas nas políticas públicas destinadas às comunidades camponesas das bacias dos rios Pardo e Jequitinhonha. Os resultados reafirmam e demonstram um Estado comprometido com um modelo de desenvolvimento que aprofunda desigualdades. Os problemas identificados foram

agrupados em duas dimensões interligadas. Primeiro, os que facilitam a instalação de grandes projetos de desenvolvimento vindos de fora, tendo como consequências a intensificação de processos de desertificação e perda de acesso a bens comuns, principalmente a água, terra e biodiversidade, incluindo os conflitos socioambientais decorrentes e o não reconhecimento do modo de vida das populações tradicionais, o que reflete na precária regulamentação do acesso dessas populações às terras de uso comum. Situação que agrega a violação sistemática dos direitos humanos, especialmente dos atingidos(as) por barragens e das comunidades e povos tradicionais.

Um segundo grupo de problemas comporta as causas e efeitos relacionadas à má gestão pública, ou seja, a ausência ou negligência do Estado na prestação de serviços e garantia de direitos, que influencia diretamente na falta de acesso ou na má qualidade dos serviços públicos prestados à população local, com destaque para educação, saúde e serviços de infraestrutura como saneamento, estradas e vias para locomoção. Conectado a esses dois conjuntos de problemas está a dependência das comunidades rurais do acesso aos recursos monetários provindos dos direitos previdenciários e de programas sociais como o Bolsa Família, entre outros. A baixa escolarização das comunidades camponesas sugere um reflexo direto em sua precária organização, com muitas associações comunitárias inativas.

Ora, suspeita-se que esse complexo enredo regional e seus desdobramentos negativos para os modos de vida tradicional não são objetos e conteúdo de ensino-aprendizagem, ou melhor, não são temas que disputam os currículos das escolas no norte-nordeste mineiro. Entretanto, consideramos que esse processo sócio-histórico precisa ser refletido com e pelos profissionais da educação desses territórios. O que, presume-se, promoverá uma vantagem didática para as práticas escolares, uma vez que se poderá propor situações de aprendizagem baseadas nos contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos das comunidades escolares, possibilitando um currículo e um projeto político pedagógico que dialoga e se envolve com as realidades locais. Um currículo que se baseia na práxis autêntica, que interliga simultaneamente a investigação temática e a ação como síntese cultural (Freire, 2011).

Importante demarcar que o sertão mineiro é também uma região que possui povos e comunidades tradicionais com um histórico de resistência, com estratégias de enfrentamentos que os mantém vivos e presentes. Como aponta Dayrell (2019), o Cerrado nessa região representa um vasto patrimônio cultural, expresso em uma paisagem antropogênica, que remete aos antigos caçadores-coletores, com relações territoriais que revelam práticas agroalimentares que preservam bens comuns, biodiversidade e saberes tradicionais transmitidos ao longo das

gerações. Desse modo, avaliamos que tais práticas culturais seculares precisam ingressar e estruturar ambientes e situações de aprendizagem escolares, de forma a promover os princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, da Agroecologia e da Reforma Agrária, potencializando, assim, modos de saber-fazer enraizados, porém negligenciados em nome do desenvolvimentismo mercadológico soterrador de formas de vida conexas com a natureza. Esses modos de vida tradicionais, fundamentam-se em relações complexas que integram dimensões humanas, espirituais e ambientais, estabelecendo uma interdependência harmoniosa entre esses diferentes aspectos.

Junto a esses povos, estão diversos movimentos populares organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), a Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais – N’ Golo, as Escolas Família Agrícolas, a Comissão Pastoral da Terra e organizações que promovem agroecologia, articulados em redes regionais como o Fórum do Vale, a Rede Mineira de Educação do Campo, Articulação Semiárido Brasileiro (ASA), entre outros, que fortalecem ações de denúncia e de resistência à instalação do capital, com a valorização dos modos de vida tradicionais, que anunciam e evidenciam caminhos para o bem viver e a soberania popular.

Nessa trincheira das resistências, entre denúncias e anúncios, a escola pública precisa emergir como uma aliada fundamental, desde que devidamente fortalecida em sua capacidade transformadora. Para tanto, é essencial criar condições para que os educadores possam: desenvolver e participar ativamente de processos formativos que envolvam toda a comunidade escolar - incluindo estudantes, famílias, profissionais da educação e instituições comunitárias; e acessar programas de formação inicial e continuada docente alinhados aos princípios da Educação do Campo. Essas iniciativas devem fomentar reflexões críticas sobre a prática educativa, estimulando a partilha de saberes e a cooperação entre diversos atores sociais, além de integrar de forma orgânica as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo assim os vínculos entre a escola, a universidade pública e as comunidades locais.

Portanto, conectar práticas educativas, comunidades campesinas e os bens da natureza em uma dinâmica agroecológica de cooperação requer um processo contínuo de engajamento e reflexão dos atores locais junto aos seus territórios e modos de vida, associado a ter condições, com poder de decisão, para exercitar a democracia a partir do planejamento do local ao regional. Dessa forma, entendemos que promover políticas de Educação do Campo no Sertão de Minas

é um dos caminhos para diminuir esse passivo histórico do Estado brasileiro e superar a omissão das políticas públicas de desenvolvimento social para o semiárido, ecoando assim o manifesto musical de Gilvan Santos: "Educação do Campo é direito e não esmola" (Santos, 2001, gravação independente).

Desse modo, o direito à escolarização de qualidade para os povos do campo representa uma luta contínua pela construção de um projeto educacional que valorize o território e os modos de vida tradicionais, que trate aspectos desse território em seus currículos, de forma a refletir soluções para os problemas enfrentados por essa população. Nesse contexto, entre os anos de 2023 e 2024, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), realizou o curso de aperfeiçoamento *Escola da Terra: Educação do Campo, Agroecologia e Letramentos*. A iniciativa teve como objetivo a formação continuada de professorasⁱ de escolas públicas rurais nos municípios mineiros de Araçuaí, Diamantina e São Francisco, abrangendo realidades das bacias dos Rios Jequitinhonha e São Francisco.

O percurso formativo foi baseado em três pilares: Educação do Campo, Letramentos e Agroecologia, considerando-se a diversidade dos saberes e fazeres de povos e comunidades tradicionais, suas relações com a terra e seus modos de vida no território, em uma perspectiva que comprehende o campo como lugar de vida, de bem viver, de envolvimentos, em contraposição à visão reducionista e desenvolvimentista, que enxerga o campo apenas como fonte de exploração de recursos. O curso ocorreu a partir da formação por alternância (Hage *et al.* 2021), integrando períodos de formação na universidade (Tempo Universidade - TU) e nas comunidades (Tempo Comunidade - TC). Ao todo, participaram 114 professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 180 horas de atividades distribuídas entre os territórios das escolas e da UFVJM.

Assim, o presente artigo tem como objetivo sistematizar e analisar a relação entre educação do campo, formação continuada de professoras por alternância, cultura e território do sertão mineiro, a partir de realidades de municípios localizados na bacia do Rio do Jequitinhonha, Rio São Francisco, que integram o semiárido mineiro (regiões de inserção dos municípios de Diamantina, Araçuaí e São Francisco atendidos pelo Programa Escola da Terra), tomando como base a experiência do curso de aperfeiçoamento *Escola da Terra: Educação do Campo, Agroecologia e Letramentos*. Parte-se do pressuposto de que a garantia do direito à educação e à cidadania passa pelo reconhecimento e problematização sobre a formação do

território e dos modos de vida das comunidades que nele vivem. Para tanto, o artigo está organizado em três seções: (1) uma discussão teórica sobre diálogo entre educação do campo, cultura e o território, iniciada na introdução deste texto e complementada na seção específica; (2) escola da terra em movimento: a descrição metodológica do processo formativo e; (3) uma análise das colheitas e desafios identificados nesse processo formativo. Esperamos, assim, contribuir com as discussões de uma política educacional de formação continuada de professoras do campo, que reconheça a intrínseca relação entre a Educação do Campo, territórios e modos de vida como produtores de cultura e educação.

Escola da Terra: entre comunidades tradicionais e seus territórios culturais

*Você que anda com o pé rachado e com a palha atrás da orelha
Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite pro dia
Você que banha no Fanado e que tira ouro de bateia
Que faz da vida uma festa e adora falar poesia
Desculpe seu doutor, mas receba os cumprimentos meus
Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus
A saudade me maltrata e me faz olhar no calendário
Pra ver se faltam poucos dias pra ouvir o tambor do rosário
Vale que vale cantar
Vale que vale viver
Vale do Jequitinhonha
Vale eu amo você*

Música "Jequitivale" de Verono, cantor, compositor e poeta da cidade de Minas Novas

A música de abertura do texto não só ilumina e embeleza seu começo, mas também é dado objetivo sobre as relações sociais, afetivas, entre humanos e o não-humano neste quinhão de terra no nordeste mineiro. Nota-se na letra certo jogo entre a cultura popular e a cultura oficial, a popular expressada pelo desejo da 'Festa do Rosário', a oficial, erudita, pelo 'doutor'. Outra expressão do apego pelo território aparece com o 'Fanado', nome de um rio importante que atravessa o Vale rumo ao Araçuaí. E ao falar do rio lembra a economia da mineração de pedras preciosas, o 'ouro de bateia', algo marcante na formação cultural do Jequi e que molda desde muito tempo formas de ver, sentir e fazer a vida, fazer a fartura para uns e a miséria para outros. Ademais, ao apontar o 'pé rachado', o faz para memorar a prática de andar descalço? Isso por hábito ancestral ou para sugerir pobreza? Não sabemos! Mas, ao cabo, o poeta do povo alega ... 'Vale eu amo você'. Em suma, uma das perspectivas deste curso foi encorajar e provocar as professoras a trazerem em suas práticas pedagógicas peças culturais como essa, para dinamizar seu repertório em direção às coisas da terra, que são fortemente educativas no

sentido de produzir consciência geográfica, econômica, cultural e política; além de fomentar o imaginário do pertencer a uma comunidade e ser herdeiro de um legado.

É preciso dizer que a noção de legado se relaciona com a forma como um grupo humano se ‘mistura’ na terra, se inventa e reinventa a partir de determinada terra, que se torna casa, território, produzindo um passado que alimenta e condiciona o presente. Isso traz a perspectiva da territorialidade, resultado de um esforço coletivo do grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente, convertendo-a assim em seu território que surge diretamente das condutas de um grupo humano implicadas na produção histórica de processos sociais e políticos (Little, 2004).

Contudo, a noção de território comporta múltiplos sentidos, servindo, por isso, a diferentes abordagens científicas, posto que permite compreender a condição humana, o modo de vida, tanto na sua dimensão objetiva, realidade física, cultural material; como na sua fase subjetiva, o metafísico, os sonhos, os medos, os valores e os saberes. Assim, pensar território é enunciar, em alguma medida, a simbiose humana que seria fusão do humano-não-humano-natureza, se pode dizer assim, em uma fusão que acolhe dimensões espirituais, humanas e do cosmos. Consequentemente, os grupos humanos territorializados tendem à “perspectiva de movimento”, tal qual é o caso dos povos e comunidades tradicionais organizados, o território é compreendido também como espaço de mobilização, organização, luta, e resistência política. A territorialidade como “práxis de transformação do território, na tentativa de conseguir autonomia, justiça social” (Saquet, 2015, p. 31). Portanto, a estadia territorializada das comunidades humanas camponesas, também cria uma agenda política permanente para seus moradores no sentido de fazer a manutenção e o aprimoramento de sua forma de vida.

E se pode defender, sem medo de errar, que o território é obra humana, obra de artesania de comunidades humanas em certas regiões da terra; logo, é o trabalho na cultura que oferece as condições e as possibilidade das emergências e confluências de formas de vida peculiares, localizadas, originais. E por “cultura entende-se uma palavra de origem latina, *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar e expressar ação marcada pelo cuidado” (Chauí, 1997, p. 292). Mais que isso, “cultura é toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida”. Trata-se da “criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente se transformam a si próprios” (Tardim, 2012, p. 180).

Sobre a formação cultural camponesa, portanto, “o que fica evidente é que, para essas

comunidades tradicionais a biodiversidade está ligada à cultura, aos saberes, ao território e ao uso comum. Cada lugar tem sua memória, densidade cultural e relações sociais que constroem vidas.” Assim, “todos os ambientes estão intimamente relacionados ao modo de vida das famílias camponesas, com suas respectivas regras de uso e de apropriação” (Monteiro e Fávero, 2011, p. 37). Sendo esse legado, na perspectiva da Educação do Campo, o caldo cultural que sustenta o território, seu solo que se entrelaça às práticas pedagógicas nas escolas situadas em realidades camponesas, cujo intuito é formar mentalidades e sensibilidades sabedoras do seu contexto e conscientes dos desafios e potencialidades de vida do seu lugar; e foi justamente isso que tentamos materializar durante a oferta do aperfeiçoamento.

Não obstante, as definições abstratas elencadas acima como território, cultura, comunidades tradicionais, é necessário caracterizar, ainda que de forma ampla, de que território estamos falando? Que culturas de comunidades tradicionais estiveram envolvidas nessa formação continuada de professoras? Ao analisarmos tais questionamentos, encontramos de forma predominante no aperfeiçoamento comunidades quilombolas, extrativistas apanhadoras de sempre viva e ribeirinhas. Assim, ao identificar território neste estudo, estamos pensando no sertão, aqui recortado a partir do nordeste e norte de Minas Gerais, um sertão que envolve territorialidades no quinhão conhecido como “Vale do Jequitinhonha” e no quinhão do Rio São Francisco que desliza suas águas pelo norte mineiro. Na introdução está apresentada descrição sobre a ocupação desse território.

Ora, fica explícito que a formação social desse sertão tem estreito laço com desenvolvimento da cultura mineral. E, claro que, para se estabelecer tal dinâmica produtiva uma miríade de outras atividades econômicas auxiliares foram necessárias, logo se pode pensar nas dinâmicas agropastoris, de serviços e comerciais; bem como as instituições a serviço da Coroa Portuguesa como a administração e fiscalização das terras, que passaram a ser alvo de cobiça por longas distâncias. Tal efeito, presume-se, criou o clima propício para a mistura de povos vindos de diferentes regiões do Brasil Colônia e os da região, os povos nativos, tradicionais habitantes locais, que foram nomeados pela colonização de índios, sobre os quais se amalgamaram os demais. Portanto, ao falar da cultura nesse território cabe lembrar estas variáveis históricas que dão o tom da engenharia sociocultural que se edificou nestas paragens a partir de uma base autóctone. Sabe-se que nestas terras habitavam os povos Pankararus, Aranãs e defende-se que:

No sudeste do Brasil, em Minas Gerais, por exemplo, as matas que desciam da foz nos rios Pardo, Contas, Jequitinhonha, Mucuri, São Mateus e Doce eram ocupadas por grupos como

os Kamarã, os Pataxó, os Maxacali, os Botocudos [Borun] e os Puri-Coroado. Esses grupos, culturalmente diversos, foram generalizados como Aimoré e tidos como Tapuia (termo que significa "bárbaro" em tupi) pelos invasores. Durante o governo imperial, em 1808, foi declarada a chamada Guerra Justa para a penetração dessas matas, desencadeando intensos conflitos—incluindo chacinas, epidemias e fomes—com o objetivo de combater a “selvageria” dos grupos indígenas, principalmente os Botocudos (Cavalcante, 2019, p. 37).

Como se sabe a colonização portuguesa escoou para as Américas não só a morfologia cultural europeia, mas também as formas de vida africana partir do tráfico de escravizados, logo é preciso compreender a formação desse território cultural a partir dessas matrizes socioculturais e suas diferenças de poder político e econômico. Ora, nesta mistura étnica, e as suas formas de vivenciar no nordeste mineiro, uma parcela deste composto humano tornou-se, com o passar dos séculos, uma terra diversamente ocupada por comunidades como as que estiveram representadas no curso de aperfeiçoamento viabilizado pelo Escola da Terra, a saber - comunidades Quilombolas, Ribeirinhas, Apanhadores de Flores, entre outras.

As chamadas Comunidades Quilombolas no Brasil são uma complexa formação social rural negra, camponesa, em muitos casos, afastadas, isoladas em região de matas, ao pé de montanhas, próximas a cursos d’água, cuja origem mescla estratégia de segurança social, proteção, e alimentação, num regime de vida com integração agro-extrativa-pastoril. Os Quilombos são, em muitos casos, o esforço de se livrar da escravização, logo o campo, a floresta do mato dentro eram liberdade, refazimento da vida. Porém, não se deve absolutizar que todo quilombo nasceu da fuga de escravizados e que estão somente em territórios rurais. Há uma grande expressão de quilombos urbanos, presentes nas cidades brasileiras. Essa população negra no Brasil só foi possível porque o comércio de africanos foi incorporado em 1444 pelos portugueses, principais responsáveis pelo tráfico de seres humanos da África para a América. Após 1500, o comércio se intensificou na África ocidental com grande quantidade de escravos do reino de Kongo e Ngola, atual Congo e Angola (Giroto, 1999). Ainda,

Os primeiros entendimentos oficiais sobre quilombo na legislação brasileira foram indicados pelo Regimento dos Capitães-do-Mato de 1722, de Dom Lourenço de Almeida e o Conselho Ultramarino de 1740.” Este define quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem achem pilões nele” (O’dwyer 2002, p. 47). Essa definição tinha a função de criminalizar e destruir os primeiros quilombos formados no Brasil. (Gonzaga, 2020, p. 63)

Nota-se que a relação dos quilombolas com o campo, com a natureza fica sugerido quando se diz que habitavam “partes despovoadas”, isto é, regiões sem a presença de pessoas. Desse modo, “as comunidades quilombolas, antes da abolição, eram o único lugar que homens e mulheres negras podiam ser livres e autônomos para praticar sua religiosidade e desenvolver

o seu modo de vida. O trabalho no quilombo era cooperado entre núcleos familiares diferentes” (Gonzaga, 2020, p. 63). Essas comunidades materializaram “as várias formas de resistência africana e afro-brasileira, compartilham a resistência ao período escravocrata com fugas, levantes, negociações e hoje buscam se identificar como remanescentes quilombolas, reivindicando a cidadania coletiva, de se autodeclarar quilombola com direitos territoriais” (Gonzaga, 2020, p. 67). Assim, ser quilombola na contemporaneidade é algo diferente do passado, e a Educação do Campo é uma das ferramentas hoje existentes que trabalham nesta ressemantização valorativa da terminologia quilombola.

Quanto às Comunidades Ribeirinhas, cabe inferir que se trata de grupos humanos dependentes física ou espiritualmente do mar, do rio, riacho, lago, igarapé e cursos d’água. Numa palavra, são povos aquáticos, se é que se pode nomear assim, o que nos leva a imaginar um tipo humano cujo cotidiano depende em larga medida de seus pés molhados. Mas quando se posiciona esse conceito no Vale do Jequitinhonha, por exemplo, logo emerge “o conflito e os desafios vivenciados pelas comunidades ribeirinhas, residentes a jusante da barragem de Irapé no que se refere às alterações provocadas em seu modo de vida a partir da instalação da usina no rio Jequitinhonha” (Zhouri e Laschefski, 2011, p. 53). No contexto do Rio São Francisco há a dinâmica da pesca que desenha a vida dos ribeirinhos e suas comunidades, assim como o acesso às ilhas, que são ambientes de prática da agricultura camponesa. Nesta perspectiva apresenta-se o povo ribeirinho como um tipo fortemente ameaçado quando se trata de um grupo humano habitante de uma região em que a escassez de água parece ser um problema galopante.

“É neste contexto que se faz necessária uma nota etnográfica sobre o modo de vida deste campesinato ribeirinho em suas relações com o meio, para que se possa entender o significado do regime hidrológico e das vazantes para a economia doméstica e, em termos mais gerais, para a organização social do grupo (Zhouri & Laschefski, 2011, p. 28). Portanto, “nessa economia camponesa, os recursos hídricos são importantes para assegurar a fertilidade do solo, a produção agrícola, o consumo doméstico, bem como a dessedentação do gado e da criação.” Assim, “para os grupos locais, a água consiste em uma espécie de dádiva, um recurso de uso comum e gratuito, posto que sua existência não depende de trabalho humano: água brota, mina, mareja e escorre por vontade de Deus.” (tem referência?)

Sob esse enfoque, o ribeirinho do Jequi concebe “que a água pertence à esfera do divino e da natureza e, como dom, não pode ser negada ou privatizada”, e que o banho no Fanado é uma ordem ancestral eterna (Galizoni & Ribeiro, 2003). Por essa ótica, o professor do campo

precisa apropriar-se disso e apresentar esses enredos aos estudantes numa perspectiva crítica, precisa desenvolver a habilidade, aprender a dialogar pedagogicamente com o saber fazer, saber viver dessas comunidades de forma a considerar tais epistemologias conteúdo para o currículo, para suas aulas.

As professoras do campo também manuseiam outra categoria camponesa presente, sobretudo, no Alto Jequitinhonha, trata-se das pessoas oriundas das comunidades extrativistas denominadas Apanhadoras de Flores. As quais têm resistido às perdas de seus modos de vida pela concorrência com as monoculturas de eucalipto, a mineração, o crescimento das pastagens em fazendas, e os bloqueios impostos pelas políticas de proteção ambiental, materializadas nas áreas incorporadas às unidades de conservação na categoria de reservas. Diante disso,

os(as) apanhadores(as) demandaram o reconhecimento dos cultivos e o direito de continuar coletando nos campos. Ainda que a ‘apanha de flores’ não seja a única atividade que se realiza sobre a serra, é essa identidade que tem sido acionada e se tornado um eixo aglutinador em torno do qual as comunidades, enquanto atores/sujeitos coletivos, começam a se articular na luta pela garantia de seus direitos territoriais tradicionais. (Monteiro, 2011, p. 208).

O que se percebe nessa apresentação é a continuidade de um contexto de conflito político e disputa por esse território entre população civil, poder econômico capitalista e o Estado, situação que acarreta perda de direitos, de cidadania material, econômica e cultural para essas comunidades. Em contrapartida, “no ano de 2020, o sistema de agricultura tradicional das apanhadoras e apanhadores de flores sempre-vivas, na Serra do Espinhaço Meridional, em Minas Gerais, tornou-se o primeiro patrimônio agrícola mundial presente no Brasil.” Isso colocou essa população em evidência, pois o reconhecimento internacional foi concedido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), através do certificado de Sistemas Importantes do Patrimônio Agrícola Mundial (SIPAM) (Tavares, Castro & Santos, 2021, p. 289). O que já se sabe do ponto, a partir da literatura científica, é que essas comunidades dominam certa engenharia epistemológica-ecológica forte no sentido da conservação e da proteção da natureza, dos campos, das águas, das flores para o futuro. Vale citar que no Vale do Jequitinhonha,

As Comunidades Pé de Serra e Lavras, localizadas no município de Buenópolis; as Comunidades Vargem do Inháí, Mata dos Crioulos e Macacos, situadas na cidade de Diamantina; e a Comunidade de Raiz, que fica em Presidente Kubitschek são compostas por povos tradicionais, os quais preservam técnicas e saberes seculares sobre o manejo sustentável da terra, a produção de alimentos e insumos para a sua sobrevivência, respeitando a natureza e o território em que vivem. Juntas, essas comunidades chegam a manejar cerca de 480 espécies de plantas já catalogadas. (Tavares, Castro & Santos, 2021, p. 289).

Por fim, o que fica patente quando analisamos esses dados bibliográficos é que tais populações tradicionais e suas formas de vida aparecem dominar conhecimentos vitais para a manutenção da vida no planeta, os quais precisam ser apropriados pela cultura escolar, reconhecidos pelas políticas de produção curricular e alçados como saberes de alto valor tecnológico, no sentido da produção de outras formas de civilização, capazes de entender que o planeta não é matéria-prima, é outra sabença sem a qual a vida não será possível. Interessa, nesta outra sabença, *o banho no Fanado que faz da vida uma festa, uma poesia*.

Escola da Terra em Movimento: o percurso metodológico

Partindo do campo de análise tecido anteriormente, o curso Escola da Terra estruturou-se em três eixos interdependentes: Educação do Campo, Letramentos e Agroecologia. Essa tríade conceitual teve como objetivo principal articular os saberes e práticas tradicionais dos povos do Jequitinhonha e São Francisco com os processos educativos vividos dentro e fora da escola. Portanto, a formação continuada de professoras das escolas do campo por alternância, foi concebida como uma prática social ampla de formação humana, que transcende os muros institucionais da escola, tendo como fundamento a intrínseca relação entre cultura, território e educação.

Nessa tônica, a escola do campo é um espaço sociocultural, ou seja, uma instituição construída por sujeitos sociais e históricos. Alunos, professoras, trabalhadores da educação e comunidade escolar são produtores de cultura e não transmissores e receptores de conhecimento (Dayrell, 1992). Sendo a educação do campo simultaneamente um direito social, é um processo político, ou seja, um referencial teórico-prático que visa garantir o direito à educação das comunidades camponesas. Para isso, articula as relações sociais comunitárias e os territórios, tomando os modos de vida e as expressões culturais como eixos estruturantes do currículo escolar.

Desse modo, abordamos a Agroecologia como campo interdisciplinar que articula conhecimentos, dispondo dos saberes tradicionais dos camponeses, das pesquisas científicas e das lutas sociais (Costa, 2017), apresentando-se como um paradigma transformador que, no cultivo da autonomia alimentar, articulada à reforma agrária, busca superar o modelo hegemônico de desenvolvimento do capital para o campo. Paralelamente, os múltiplos letramentos foram abordados como estratégias que transcendem a alfabetização convencional, promovendo uma leitura crítica da realidade através de diversas linguagens - escrita, oral, visual, natural e cultural.

A metodologia adotada baseou-se na formação por alternância, organizando o processo formativo em dois tempos complementares: o Tempo Universidade (TU), com momentos de formação teórica e troca de experiências na UFVJM e nos territórios dos cursistas com a presença das professoras da UFVJM; e o Tempo Comunidade (TC), dedicado ao estudo e à aplicação prática nas escolas e comunidades rurais. Essa abordagem permitiu uma rica articulação entre saberes acadêmicos e conhecimentos locais, contrastando com os modelos tradicionais vividos pelas professoras, em cursos de formação continuada realizados na modalidade de educação à distância, centrados na transmissão unilateral de conteúdo.

O itinerário formativo desenvolveu-se em quatro etapas interligadas: inicialmente, os participantes refletiram sobre os conceitos de Educação do Campo, Agroecologia e sua relação com o território das escolas que estavam inseridos; em seguida, aprofundaram discussões sobre diferentes tipos de letramentos, diversidade e educação inclusiva; posteriormente, trabalharam a integração dos princípios da Educação do Campo ao planejamento pedagógico; e, finalmente, socializaram experiências e intervenções desenvolvidas nas escolas do campo. Esse percurso incentivou os educadores a questionarem suas práticas pedagógicas e repensar o currículo escolar à luz da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, estabelecendo um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação transformadora da prática docente.

Nesse momento, foi possível constatar que as escolas do campo — seja pela escassez de financiamento público, pela falta de políticas de formação docente ou por seu processo histórico de constituição — ainda praticavam um "ruralismo pedagógico", mantendo uma invisibilidade latente da vida dos estudantes e de suas comunidades. Quando questionados sobre quem são os estudantes da escola, quais práticas agrícolas e produtivas existem na comunidade, como se dão as relações de poder e ocupação da terra no território onde a escola está inserida, quais são os princípios da Educação do Campo, quais expressões culturais como músicas, danças, comidas e artesanatos são produzidas localmente, ou ainda quais saberes tradicionais, organizações e movimentos sociais atuam no território, ficou evidente o desconhecimento dos professoras sobre muitas dessas questões.

Por outro lado, quando as cursistas foram estimuladas a partilharem símbolos da cultura local, da suas histórias de vida em um exercício de inventariar a realidade e construir os momentos de mística nos Tempos Universidade e Comunidade, o que se apresentou foi uma diversidade cultural que tomou forma a partir da partilha dos artesanatos, dos alimentos, das músicas, poesias e cordéis elaborados e declamados, revelando que muitas professoras têm origem vinculada aos povos e comunidades tradicionais, estando imersas nas origens e cultura

do território onde atuam, porém, não tiveram suas origens valorizadas durante o processo de formação profissional, reproduzindo uma forma de educar que também não valoriza a origem e os modos de vida dos educandos. No entanto, foi perceptível o surgimento de encantamentos com a possibilidade de construir um currículo que integre essas reflexões como parte fundamental do processo formativo. No percurso do aperfeiçoamento as cursistas foram estimuladas a planejar ações em que a realidade dos estudantes fosse integrada aos currículos, ao final cada município apresentou uma proposta elaborada de forma coletiva, que em Araçuaí e São Francisco foram implementadas, como semanas da educação do campo.

Esse inventário da realidade das escolas e comunidades rurais nos levou a um exercício de desnaturalização do olhar, culminando no "Tempo Universidade" nos territórios de Araçuaí, Diamantina e São Francisco, com o objetivo de promover um intercâmbio entre as escolas do campo. Inspirados na metodologia "Campesino a Campesino" (CaC), adaptamos a proposta para o contexto educacional, criando o "Professora a Professora". Essa abordagem permitiu que os cursistas conhecessem a realidade das escolas do campo em seus municípios e estabelecessem trocas significativas entre si. Dessa forma, as professoras não apenas ampliaram sua compreensão sobre o próprio território, mas também criaram redes de diálogo e solidariedade com educadores de outras escolas do campo, fortalecendo a construção coletiva de uma educação do campo nesses municípios.

Ainda, como parte do processo formativo, foram realizadas diversas oficinas temáticas que buscaram aprofundar na tríade Educação do Campo, Letramentos e Agroecologia, bem como oferecer instrumental teórico-prático para as professoras incluindo atividades sobre Pedagogia da Alternância, inclusão educacional, Agroecologia e questão agrária, Etnomatemática, Letramento espacial, Teatro do Oprimido e Curanderia Brincante.

O curso contou com a participação de oito docentes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. Iniciou com a inscrição de 114 professoras, sendo concluído por 104 educadores dos municípios de Araçuaí (40), Diamantina (12) e São Francisco (52). O perfil das participantes revela predominância feminina (93%), com maioria autodeclarada parda (63%), seguida por pretos (16%) e brancos (15%). Quanto à formação, 58% eram pedagogas e 23% possuíam outras licenciaturas. A situação funcional mostra que 64% atuavam sob contrato temporário, enquanto 35% eram efetivos. Quanto às funções exercidas, 83% atuavam como docentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo os demais coordenadores pedagógicos, diretores ou auxiliares de educação infantil. Quanto ao processo de formação inicial de professoras, 87% realizaram a graduação

em pedagogia na modalidade a distância em instituições superiores de ensino privado. Quanto à formação continuada de professoras, 100% dos cursistas nunca tinham realizado formação sobre a Educação do Campo.

Ao analisarmos esses dados, é possível identificar um cenário recorrente nas escolas do campo, não apenas nos territórios contemplados com o aperfeiçoamento, mas uma condição que abrange o território nacional. Nele, observa-se que a força de trabalho docente é predominantemente feminina, constituída majoritariamente por mulheres negras e pardas. Essas profissionais, em sua maioria, formadas em cursos de licenciatura que pouco ou nada abordam a especificidade da educação do campo, enfrentam condições precárias de trabalho.

Essa realidade exige fortalecer políticas públicas de formação docente – inicial e continuada – que superem as limitações estruturais e garantam uma educação do campo de qualidade, ancorada em seus princípios fundamentais: direito à educação contextualizada, unidade entre teoria e prática, com o diálogo entre saberes científicos e tradicionais, gestão democrática, vinculação com projetos agroecológicos com valorização da diversidade e a integração de tempos e espaços formativos. Mas que, sobretudo, reconheçam as múltiplas experiências educativas dos territórios campesinos, ampliando a política de formação docente para uma educação do campo, das águas e das florestas.

Considerações Finais

A avaliação do Programa Escola da Terra na UFVJM destacou a emergência de coletivos educativos territoriais, espaços de troca entre professoras do campo, comunidades rurais, e educadores da universidade. A formação continuada, construída *com* e não *para* os educadores, evidenciou a potência do diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários, mas sobretudo da alternância pedagógica como paradigma formativo para trabalhadores, confirmada pela elevada taxa de concluintes (91% dos cursistas).

O êxito do programa deveu-se à articulação em rede (MEC, secretarias de educação e universidade) e à abordagem pedagógica baseada no triângulo Educação do Campo/Alternância, Agroecologia e Letramentos. O modelo de formação do Programa Escola da Terra na SECADI tem uma fórmula potente, porém, esbarramos em desafios como o de fazer uso de um sistema de monitoramento (Simec) referenciado na educação a distância para um curso construído em alternância pedagógica; o valor das bolsas desatualizado; a precariedade dos vínculos de trabalho das professoras do campo e suas muitas aulas e tarefas burocráticas a cumprir; a incompreensão da direção de algumas escolas da rede estadual que refletiu na não

liberação das professoras para cursar o aperfeiçoamento; o pouco tempo entre o rito e liturgias da tradição pedagógica e burocrática da universidade; entre outras situações.

Entretanto, apesar dos desafios, consideramos que o curso potencializou a valorização dos saberes tradicionais como antídoto ao modelo urbanocêntrico, contribuindo para a identidade coletiva dos educadores e estudantes do campo pertencentes às comunidades quilombolas, ribeirinhas e agricultoras. Para tanto, o território foi abordado como princípio educativo que, diferente da educação convencional, na Formação por Alternância, presente no curso Escola da Terra, e outras estratégias metodológicas da Educação do Campo, o vinculam ao aprendizado, à realidade territorial e à matéria curricular.

Isso feito a partir de leituras e círculos de cultura, místicas, oficinas, cantorias e situações artísticas, visitas e imersões em escolas no campo, estudos em grupo, produção de relatórios e proposições de estratégias pedagógicas que se mostraram inovadoras, na perspectiva de fortalecer coletivos, acolhendo e cuidando, nesse coletivo, os limites, inseguranças e dificuldades muitas vezes expressas pelas cursistas. Tudo se deu num tempo de muita incerteza, posto que era um laboratório, um tanto de atos inéditos para todas as pessoas envolvidas. “Será que isso se aplica na escola rural em Araçuaí?”, era algo que se ouvia, das professoras. Em suma, esse aperfeiçoamento capacitou educadoras, muitas delas já experimentadas no magistério rural há décadas, para trabalhar com estudantes quilombolas, estudantes ribeirinhos, estudantes agricultores, estudantes vaqueiros, estudantes coletores de sempre-vivas, numa palavra, foi uma formação para exercitar o diálogo com os modos de vida dessas populações.

A Educação do Campo mostrou-se, assim, um instrumento de resistência: contra o fechamento e a nucleação de escolas do campo, a invisibilização de saberes tradicionais e a exclusão histórica dos camponeses e seus modos de vida dos sistemas escolares. Por fim, avaliamos que para consolidarmos as conquistas colhidas com Escola da Terra no Sertão de Minas, é urgente ampliar políticas públicas que transformem experiências pontuais de formação de professores em ações permanentes, garantindo à universidade pública um papel ativo na construção de justiça epistêmica e social com os povos do campo.

Referências

AEDAS - Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social. (2021). *Relatório Técnico Diagnóstico Social e Plano de Desenvolvimento: Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento D 0632 Veredas Sol e Lares - Uma Alternativa para o Múltiplo Aproveitamento Energético em Reservatórios de Usinas Hidrelétricas na Região do Semiárido Mineiro*. Belo Horizonte.

Almeida, C. S. de. (2018). *Território da água, território da vida: Comunidades tradicionais e a monocultura do eucalipto no Alto Jequitinhonha* (Master's thesis). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Barbosa, R. S. (2014). Mineração no norte de Minas Gerais: tensões e conflitos pelo acesso e uso da água. *Revista Desenvolvimento Social*, 11(1), 43-50.

Bohnenberger, K. (2011). *Quilombos do Vale do Jequitinhonha*.

Bohnenberger, É. (2011). *Territorialidades em tensão no Vale do Jequitinhonha: Territórios de Vida e Territórios como Recurso do Capital* (Monografia). Universidade do Estado de São Paulo/INCRA/Pronera, Presidente Prudente.

Cavalcante, A. O. (2019). *Mitos e logos: Repensando as dicotomias da modernidade ocidental sob a perspectiva da educação escolar indígena* (Master's thesis). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Chauí, M. (1997). *Convite à filosofia* (9th ed.). São Paulo: Ática.

Chaves, E. R. (2020). Povos, culturas e colonização no sertão. In C. Barbosa, C. Porto, & D. Barbosa (Orgs.), *Sertão: cultura e território* (Vol. 1, pp. 15-46). Montes Claros: Unimontes.

Costa, J. B. de A. (2006). Cultura, Natureza e Populações Tradicionais: o Norte de Minas como síntese da nação brasileira. *Revista Verde Grande*, 3-45.

Costa, S. H. G. (2017). *Recantilados, entre o direito e o rentismo: grilagem judicial e a formação da propriedade privada da terra no norte de Minas Gerais* (Doctoral dissertation). Universidade de São Paulo.

Costa, S. H. G. (2020). Questão Agrária e Luta por Território no Norte de Minas Gerais: a grilagem e o conflito no Vale das Cancelas. In G. H. C. Ferreira (Ed.), *Atlas da questão agrária Norte Mineira* (pp. 77-82). São Paulo.

Cruz, G. C., Ribeiro, E. M., & Galizone, F. M. (2018). Semiárido, seca e “gerais” do Norte de Minas: uma revisão da bibliografia sobre o Alto-Médio São Francisco. *Campo-território: revista de geografia agrária*, 13(31), 29-56.

Dayrell, C. A. (2019). *De nativos e caboclos: reconfiguração do poder de representação de comunidades que lutam pelo lugar* (Doctoral dissertation). Universidade Estadual de Montes Claros.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43rd ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Gonzaga, P. H. L. (2020). *O Batuque como ferramenta de resistência territorial e identitária na Comunidade Quilombola Baú, Araçuaí/MG* (Master's thesis). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Leite, M. E., & Silva, R. M. N. (2014). A mineração no contexto do Norte de Minas Gerais. *Revista Cerrados*, 12(1), 165-179.

Little, P. (2004). *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade*. Tempo Brasileiro.

Lovo, I. C., Sulzbacher, A. W., Moura, N. F., Stocco, A. F., & Ruas, A. A. G. (2020). *Veredas Sol & Lares: pesquisa e desenvolvimento tecnológico com participação popular*. Paper presented at VIII Congreso Latinoamericano de Agroecología, Montevideo, Uruguay.

Marques, A. S., Bernardes, B. M., & Borsagli, A. (2021). A Comunidade Quilombola Bom Jardim da Prata em São Francisco/Minas Gerais e os conflitos socioambientais relacionados com o rio São Francisco e imediações. *Cerrados*, 19(2), 81–108.

Monteiro, F. T. (2011). *Os(as) apanhadores(as) de flores e o Parque Nacional das Sempre-Vivas (MG): Travessias e contradições ambientais* (Master's thesis). Universidade Federal de Minas Gerais.

Moreira, H. F. (2010). “Se for pra morrer de fome, eu prefiro morrer de tiro”: o Norte de Minas e a formação de lideranças rurais. *Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade*, UFRRJ.

Moura, M. M. (1988). *Os deserdados da terra: a lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas Gerais*. Bertrand Brasil.

Nogueira, M. C. R. (2009). *Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais* (Doctoral dissertation). Universidade Federal de Brasília.

Oliveira, L. H. de, & Sulzbacher, A. W. (2024). Mineração e conflitos territoriais no Semiárido Mineiro: uma análise dos processos minerários. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*.

Rosa, J. G. (1994). *Grande sertão: veredas*. Nova Aguilar.

Saquet, M. A. (2015). *Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. Consequência*.

Soares, G. C. (2025). *Na Trilha Guerreira dos Borun* [Unpublished manuscript].

Souza, L. L. de, Sulzbacher, A. W., & Stocco, A. F. (2022). Planos de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha: Silêncios de dois sujeitos étnicos. *Anais da IX Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales*.

Tardim, J. M. (2012). Cultura camponesa. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, G. Frigotto, & P. Alentejano (Orgs.). *Dicionário da educação* (pp. 180–188). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular.

Tavares, T. R., de Castro, V. G., & dos Santos, A. F. (2021). A comunidade quilombola de Raíz em Minas Gerais: Sistemas importantes do patrimônio agrícola mundial. *Vivência: Revista de Antropologia*, 1(57), 288–309.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. (2023). *Programa Escola da Terra: Educação do Campo e Agroecologia*.

Verono. (2000). *Jequitivale*. Retrieved from <https://www.letras.mus.br/verono/981802/significado.html>

Zhouri, A., Laschefski, K., & Pereira, R. O. (2011). A supressão da vazante e o início do vazio: Água e “insegurança administrada” no Vale do Jequitinhonha – MG. *Anuário Antropológico*, 36(1), 23–53.

ⁱ A docência é uma profissão historicamente marcada pela predominância feminina. Nesta edição do curso *Escola da Terra*, não foi diferente: a grande maioria das participantes eram professoras. Diante desse cenário, assumimos a decisão política de destacar a identidade de gênero dessas educadoras, reconhecendo sua trajetória e seu papel fundamental na educação.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 27/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 27th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lovo, I. C., Pinto, H. M., Marcatti, A. A., & Moura, N. F. (2025). Educação do Campo, Agroecologia e Letramentos: Escola da Terra e a formação continuada de professores no Sertão de Minas Gerais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19777.