

**A QUESTÃO TERRITORIAL NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO  
DE EDUCADORES DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL: O  
ESTUDO DE CASO DA LEDUC E O PPGET**

**LA CUESTIÓN TERRITORIAL EN EL CURRÍCULO PARA LA  
FORMACIÓN DE EDUCADORES DEL CAMPO EN MATO  
GROSSO DO SUL: EL ESTUDIO DE CASO DE LA LEDUC Y EL  
PPGET**

**THE TERRITORIAL ISSUE IN THE CURRICULUM FOR THE  
TRAINING OF COUNTRYSIDE EDUCATORS IN MATO GROSSO  
DO SUL: THE CASE STUDY OF LEDUC AND PPGET**

**Rodrigo Simão Camacho<sup>1</sup>**  
*rodrigocamacho@ufgd.edu.br*

**RESUMO**

Este texto tem o objetivo, em um primeiro momento, de fazer uma reflexão teórica explicitando a importância do debate sobre as relações socioterritoriais no campo para a Educação do Campo, sendo que, para isto, a reflexão acerca dos (as) territórios/territorialidades camponesas é primordial. Na segunda parte do texto, analisamos a forma como o debate da questão territorial se apresenta no currículo da formação de educadores do campo, em nível de graduação, na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), e no mestrado em Educação e Territorialidade (PPGET), ambos na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A metodologia da pesquisa se baseou na reflexão teórica, observação-participante e pesquisa documental, sobretudo, da Proposta Política Curricular (PPC) dos cursos mencionados.

**Palavras-Chave:** Território. Campesinato. Formação de Educadores do Campo. Currículo.

**RESUMEN**

Este texto pretende, en un primer momento, realizar una reflexión teórica que explique la importancia del debate sobre las relaciones socio-territoriales en el ámbito de la Educación del Campo, y, para eso, se plantea, primordial, la reflexión sobre los (as) territorios/territorialidades campesinas. En la segunda parte del texto, analizamos cómo se presenta el debate sobre la cuestión territorial en el currículo para la formación de educadores del campo, a nivel de pregrado, en la

---

<sup>1</sup> Docente no Curso de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Geografia na UFGD e na UFMS (campus de Três Lagoas). Coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) e membro da Rede DATALUTA.

Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), y en la Maestría en Educación y Territorialidad (PPGET), ambos en la Facultad Intercultural Indígena (FAIND), Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD). La metodología de investigación se basó en la reflexión teórica, la observación participante y la investigación documental, sobre todo, de la Propuesta de Política Curricular (PPC) de los cursos mencionados.

**Palabras clave:** Territorio. Campesinado. Formación de Educadores del Campo. Currículo.

#### **ABSTRACT**

This text aims, at first, to make a theoretical reflection explaining the importance of the debate on socio-territorial relations in the Countryside for Countryside Education, and, for this, the reflection about the peasant territories/territorialities is primordial. In the second part of the text, we analyze how the debate on the territorial issue is presented in the curriculum for the training of Countryside educators, at the graduation, in the Degree in Countryside Education (LEDUC), and in the Master in Education and Territoriality (PPGET), both at the Intercultural Indigenous Faculty (FAIND), Federal University of Grande Dourados (UFGD). The research methodology was based on theoretical reflection, participant observation and documentary research, principally, of the Curriculum Policy Proposal (PPC) of the mentioned courses.

**Key words:** Territory. Peasantry. Training of Countryside Education. Curriculum.

#### **INTRODUÇÃO**

O território/territorialidade camponesa é produto da necessidade material de reprodução familiar, mas também, é uma construção simbólica, envolvendo um caráter sociocultural e educativo (formal e/ou não-formal) de reprodução do seu modo de vida. Por isso, na formação de Educadores do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territórios/territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais camponeses, trabalho familiar camponês, resistência e/ou subalternidade camponesa ao capital – precedem a reflexão pedagógica, pois dizem respeito a materialidade das relações sociais no campo de onde se origina a Educação do Campo, partindo da escala local, mas sem isolar sua inserção do interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado.

É neste contexto que devem ser pensados os currículos dos cursos de formação dos educadores do campo, tendo em vista que as políticas públicas que deram origem a esta formação específica de professores, tem como elemento estruturante a formação crítica, emancipatória, contra hegemônica, dialética, interdisciplinar e holística, partindo-se da realidade socioterritorial concreta dos sujeitos do campo em sua multidimensionalidade (ambiental, social, econômica, cultural, política) e suas relações multiescalares de diálogos e conflitos (internos e externos) estabelecidos a partir de seus territórios/territorialidades com a sociedade capitalista globalizada.

Por isso, este texto tem o objetivo, em um primeiro momento, de fazer uma reflexão teórica explicitando a importância do debate sobre relações socioterritoriais no campo para a Educação do Campo, sendo que para isto o debate sobre territórios/territorialidades camponesas é primordial.

Como metodologia, na primeira parte do texto, fizemos o debate teórico a respeito do Campesinato, Território/Territorialidades e Educação do Campo. Na segunda parte, refletimos acerca do currículo da formação de educadores do campo na LEDUC e PPGET por meio da análise dos seguintes documentos oficiais: o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (Portal do MEC), Proposta Política Curricular (PPC) da LEDU e Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) (2018) do PPGET. Na terceira parte, analisamos as disciplinas presentes no currículo da LEDUC e PPGET que se relacionam com o debate dos Territórios/Territorialidades Camponesas.

## **TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dentre as primeiras contribuições para a discussão acerca do território, que inspira os demais pesquisadores do Brasil, sobretudo geógrafos, destaca-se a obra de Claude Raffestin (1993). Para o autor, o território é resultado da relação intrínseca entre espaço e poder. Os trunfos do poder são: população, os recursos naturais e o território. Em suas palavras: “o território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo”. (RAFFESTIN, 1993, p. 59-60).

Para o geógrafo brasileiro Milton Santos (2002), o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas, mas sim, o espaço onde todas as ações humanas acontecem, ou seja, é o espaço onde ocorre a reprodução e a troca material e simbólica do ser humano no seu exercício da vida: todas as ações, as paixões, os poderes, as forças e as fraquezas. Isto quer dizer que o território usado pelo ser humano é o resultado da relação intrínseca entre o chão mais a identidade de pertencimento, formando, assim, uma totalidade complexa de relações, ao mesmo tempo, solidárias e conflitivas.

O geógrafo Marcos Aurélio Saquet (2009, 2013) tem avançado no debate do conceito de território/territorialidade de maneira a construir uma abordagem histórica, relacional e multidimensional-híbrida. Isto quer dizer o que território deve ser analisado numa relação de totalidade dialética entre as dimensões material e imaterial: economia, política, cultura, natureza.

Nesta perspectiva, também, porém, no debate da Questão Agrária, Bernardo Mançano Fernandes (2005, 2008, 2020) entende o território como uma fração dialética do espaço geográfico. Produto e, concomitantemente, condição para a realização das relações sociais. Na sociedade capitalista, o território é construído e destruído historicamente nas disputas/conflitos de classes, na contradição e na solidariedade. Por isso, para autor, o debate dos conflitos territoriais no campo, entre os movimentos socioterritoriais camponeses, que conquistam e resistem em seus territórios, contra o latifúndio e o agronegócio, é um tema central de sua análise.

Território/territorialidade são componentes indissociáveis da condição humana (HAESBAERT, 1999, 2006). A territorialidade é o resultado da soma das relações estabelecidas pelo ser humano com o território (a exterioridade) e entre os próprios seres humanos (a alteridade) (SAQUET, 2009, 2013).

Em síntese, podemos defini-la como a “soma’ das relações mantidas pelos sujeitos com o seu meio”, ou seja, uma totalidade formada de ações biopsicossociais em interação que originam/originam-se de um sistema tridimensional “sociedade – espaço – tempo” (RAFFESTIN, 1993; CAMACHO, 2019, 2020).

A territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola etc. resultado e determinante do processo de produção de cada território, de cada lugar; é múltipla, e por isso, os territórios também o são, revelando a complexidade social e, ao mesmo tempo, as relações de dominação de indivíduos, objetos, relações [...]. (SAQUET, 2013, p. 129).

A territorialidade camponesa é formada pela totalidade do “chão mais a identidade” (SANTOS, 2002). O território camponês é o seu espaço de vida. É o sítio, o lote, a propriedade familiar ou o assentamento. A unidade de produção e consumo familiar e, concomitantemente, o local de residência da família, onde ocorre a produção de alimentos consumidos pelas populações rurais e urbanas. A relação social que constrói esse espaço é

o trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo, que é primordial para sua reprodução (FERNANDES, 2012; CAMACHO, 2019, 2020).

O campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir, material e culturalmente, o seu modo de vida por meio da produção para autoconsumo e a venda do excedente de sua produção alimentar. As relações sociais camponesas não são tipicamente capitalistas. Não tem como fundamento principal a acumulação/reprodução de capital, mas sim, a produção simples de mercadorias. As relações de trabalho são, predominantemente, familiares, associativas, ajuda mútua, cooperativo etc., característica que marca as comunidades camponesas. Por isso, as categorias nucleantes, relacionais e interdependentes do campesinato que constituem a multidimensionalidade de sua territorialidade e os caracterizam como um modo de vida e uma classe social/territorial, diferente do latifundiário-capitalista, mas também, do proletariado urbano, são: terra, família e trabalho (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1986; WOORTMANN, 1990; MARQUES, 2004, 2008; SHANIN, 2008; ALMEIDA; PAULINO, 2010; CAMACHO, 2014, 2017, 2019, 2020, 2021).

A territorialidade camponesa faz parte de uma unidade na diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articula com a totalidade das relações sociais (a luta de classes no capitalismo globalizado), ou seja, com a cidade, o regional e o global. Na perspectiva dialética, neste processo de relações multiescalares e interdependentes, local/global, verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contra-hegemonia (SANTOS, 2006, 2008) é que se formam as territorialidades camponesas. Por isso, na Educação do Campo encontra-se materializadas as especificidades do campesinato interrelacionadas a totalidade do modo de produção capitalista globalizado (CAMACHO; FERNANDES, 2017; CAMACHO, 2019, 2020).

O campo da Educação do Campo é onde estão os territórios das populações (classes e frações de classes) camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, caiçaras etc. Deve ser entendido como o território das populações (classes e frações de classes) do campo, das águas e das florestas, onde os sujeitos podem se reproduzir material e culturalmente resistindo ao avanço da lógica capitalista no campo. Mas, também, concomitantemente, é o lugar de materialização da educação desses sujeitos, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo. Não se justifica a Educação do Campo no campo onde predominam os territórios do agronegócio. Onde o agronegócio se

territorializa transforma-se no lugar esvaziado pelo latifúndio, resultando em territórios da desterritorialização camponesa, com predomínio da monocultura, os agrotóxicos, a grilagem, o trabalho escravo, a violência, a superexploração do trabalho etc.

A conquista e a resistência nos territórios camponeses permitem a criação e a reprodução da Educação do Campo. Dessa forma, para a existência e continuidade dos territórios camponeses e, conseqüentemente, territorialização da Educação do Campo, se faz necessário romper com a lógica capitalista de produção, pois há um constante conflito/disputa do campesinato (sujeito da Educação do Campo) com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio), que concentra a terra e desterritorializa as populações/classes socioterritoriais do campo, das águas e das florestas (CAMACHO, 2019, 2020).

Por isso, Caldart (2010, 2012) afirma que a Educação do Campo é, necessariamente, um projeto de oposição ao agronegócio, pois o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura camponesa. É no contexto destas disputas e na necessidade de superação emancipatória dos problemas concretos (socioeconômicos, culturais, ambientais, políticos e educacionais) enfrentados pelos camponeses que está a gênese e desenvolvimento da Educação do Campo. Processo que se inicia com luta pela educação básica, mas na atualidade, complementa-se com o ensino superior, sobretudo, na formação de educadores para as escolas do campo.

### **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: LEDUC E PPGET**

A formação de educadores de escolas do campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos das especificidades territoriais de uma população historicamente excluída dos processos formais de educação. São professores que serão formados para compreender a realidade do campo e de suas escolas para trabalhar com metodologias que estejam em consonância com as qualidades concretas dos seus sujeitos.

De acordo com Miguel Arroyo (2007), sempre tivemos o protótipo de cidadão universal como modelo, que ignora as alteridades, tendo a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas.

No entanto, contrariando esta lógica hegemônica, no momento atual, temos a

necessidade e a possibilidade de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades de maneira interdependentes: classe, gênero, cultura, identidade, territorialidade, étnica-racial, sexualidade etc. (CAMACHO, 2018, 2019, 2020, 2021).

Este processo se torna mais viável quando os próprios sujeitos em formação são oriundos dessa realidade, ou seja, camponeses, que se tornam camponeses-estudantes na universidade e, após a sua formação, camponeses-educadores nas escolas do campo. Por isso, não se trata somente uma solução pragmática, cujo objetivo é apenas suprir uma escassez de educadores formados em nível superior para lecionarem em escolas do campo, ou seja, não se trata de uma proposição de solução quantitativa ao problema da exclusão educacional no campo, mas sim, qualitativa. O que está em evidência é o salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem que será transformado radicalmente pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma territorialidade (CAMACHO, 2020).

Essa condição possibilita aos camponeses-educadores articularem as relações interdependentes entre território e os processos educativos, estabelecendo diálogos propositivos com a comunidade, para além dos muros da escola, enquanto agentes de planejamento e gestão territorial no local a qual pertencem, ajudando a resolver problemas por meio da pesquisa e extensão.

Este tipo de articulação pedagógica, tendo em vista a alteração nos conteúdos e metodologias ensinadas, permite o avanço em, pelo menos, três frentes principais, de acordo com Andrade e Di Pierro (2004): a elevação do grau de instrução a população do campo, pois estão tendo acesso ao ensino superior; o maior envolvimento dos professores com a comunidade, porque são partes constitutivas dela, participando dos avanços e desafios do seu cotidiano; e a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo, fruto da relação intrínseca entre as duas condições anteriores.

Todavia, apesar de não termos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas que tenham a formação de educadores do campo como preocupação central, para a efetivação, na prática, dessas propostas, é necessária a existência das políticas públicas (ARROYO, 2007).

Para Monica Molina (2012), as políticas públicas fazem parte da concepção de igualdade jurídica presente em nossa sociedade. No Brasil, visam materializar os direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988 em que se encontra incluso

o direito a educação. Para cumprir o que é demandado pela Constituição Federal, o Estado é obrigado a implantar ações que visem garantir a igualdade de direitos jurídicos a todos os cidadãos.

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas desde quando o tema adquiriu relevância na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo quando se materializa a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (CAMACHO, 2018, 2019, 2020).

Esta conferência traz uma mudança paradigmática nos rumos da construção da Educação do Campo, pois os movimentos socioterritoriais camponeses decidem entrar na disputa do Estado por políticas públicas. De acordo com Roseli Caldart (2010) esta guinada política estratégica significa alargar o sentido da luta de classes, considerando que o Estado também é um território imaterial a ser disputado com as classes dominantes.

Miguel Arroyo (2007) alerta que é necessário disputarmos os conteúdos das políticas públicas. Precisamos ter clareza de que tipo de política pública atende aos anseios da formação de educadores(as) do campo. Estas políticas devem estar em consonância com outras políticas públicas de garantia de direitos à: terra, território, vida, cultura, identidade, memória etc.; às especificidades do modo de vida no campo: formas de produção da vida, cultura, trabalho, territorialidade etc.; e de desenvolvimento com sustentabilidade a partir da dinâmica socioterritorial do campo com seus conflitos e resistências.

A questão socioterritorial da posse/uso/conflito/resistência na terra, deve ser a temática central do currículo de formação de educadores do campo. Elencamos as seguintes temáticas oriundas dessa questão central: o conflito/disputas de classes-territoriais entre o campesinato e o latifúndio-agronegócio, a questão agrária, a reforma agrária, os processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização das populações do campo (incluindo águas e florestas), os movimentos socioterritoriais do campo, a agroecologia, a soberania alimentar, o/a território/territorialidade camponesa, o trabalho familiar camponês etc. (CAMACHO, 2018, 2019, 2020, 2021). Tendo em vista que:

*A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos*

sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, *terra, território, espaço, comunidade*. [...]. (ARROYO, 2007, p. 7, grifo nosso).

A luta por políticas públicas resultou na conquista de alguns programas educacionais destinados às populações do campo, que apesar de vivenciar avanços e limites durante estas duas décadas, são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

O primeiro deles, o PRONERA, fruto da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, lançado no ano de 1998, propõe e apoia os projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. As ações do programa têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. Estas ações correspondem a alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional, produção agropecuária e gestão do empreendimento rural. O público-alvo são jovens e adultos camponeses oriundos de projetos de assentamento criados e/ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). (BRASIL, 2020; CAMACHO, 2018, 2020, 2021; VIEIRA; CAMACHO, 2020).

Os objetivos dos cursos em nível superior do PRONERA são de garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada comunidade camponesa, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável. Os conhecimentos priorizados nos cursos do PRONERA objetivam a formação de sujeitos que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade de modo que possam intervir de maneira qualificada em todas as dimensões do território ao qual pertencem (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2016, 2017, 2018, 2021).

Sob influência teórica-política-ideológica do PRONERA, se origina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). (CAMACHO, 2019; VIEIRA; CAMACHO, 2020). Seu objetivo é o apoio à implantação de

cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo (BRASIL, 2020).

De acordo com Sá e Molina (2012), a demanda pelo PROCAMPO surge dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho composto por representantes dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses, das universidades e técnicos do Ministério da Educação para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo, foram os resultados produzidos neste grupo de trabalho que originam o PROCAMPO (VIEIRA; CAMACHO, 2020; CAMACHO, 2020).

Por meio do PROCAMPO, a oferta de cursos de licenciatura específicos para a qualificação dos professores do campo começou em 2006, com um projeto-piloto desenvolvido pelas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e a Universidade de Brasília (UnB) (BRASIL, 2020).

Uma grande conquista para a Educação do Campo e, concomitante, para a formação de educadores do campo, ocorreu com o decreto de n. 7.352 de 04 de novembro de 2010. O decreto converteu a Educação do Campo em política de Estado. Em seu artigo 2º, no terceiro item, em que encontramos os princípios da Educação do Campo, está presente no texto a defesa do “...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”.

Também, a defesa da necessidade de cursos de formação de professores para atuarem nas Escolas do Campo é encontrada no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020). Em sua meta 2.5 está escrito no texto: “...a formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas”.

Neste contexto de formação de educadores do campo trazemos a experiência construída na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em Dourados-MS

(Localização na Figura 1). A LEDUC foi criada através da portaria nº 435 de 21 de maio de 2012 e publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012. Seu objetivo principal é formar educadores do campo, das águas e das florestas, envolvendo todas as suas populações (camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) de Mato Grosso do Sul.

**Figura 1** – Localização da Região da Grande Dourados em Mato Grosso do Sul



**Fonte:** Mato Grosso do Sul (2015).

A perspectiva teórico-metodológica da FAIND tem nas relações interdependentes entre educação e alternância, - envolvendo a territorialidade e a interculturalidade das populações do campo, das águas e das florestas e a interdisciplinaridade entre diversas áreas de conhecimentos, - os seus elementos centrais.

Na FAIND estão lotadas a Licenciaturas Intercultural Indígena – Teko Arandu - criada em 2006 - e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) - criada em 2012. “Ambos os cursos foram instituídos como uma resposta à ação dos movimentos sociais do

campo e das comunidades indígenas que pressionaram o Estado no intuito de conseguirem inserir seus jovens no espaço acadêmico”. (UFGD, 2018, não paginado).

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da LEDU têm como pressupostos orientadores pedagogias contra-hegemônicas, com ênfase, nas experiências de Educação Popular embasadas, principalmente, na Pedagogia Freireana e na Pedagogia da Alternância. No diálogo entre essas pedagogias, busca-se alcançar os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo, qual seja, a superação das seguintes dicotomias historicamente estabelecidas na ciência e na formação de professores: Militância versus Formação Intelectual, Conhecimento Popular versus Conhecimento Técnico-Científico, Trabalho Manual versus Trabalho Intelectual, Teoria versus Prática e Ação versus Reflexão.

Por isso, busca-se constituir uma pedagogia da práxis, tendo como preocupação primordial o vínculo com os/as territórios/territorialidades camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas, os seus movimentos socioterritoriais e os conhecimentos holísticos biofísicos-socioterritoriais locais como ponto de partida do processo pedagógico-formativo. Estabelecendo-se, assim, uma relação dialética/dialógica entre saberes populares e o saber técnico-científico, bem como a relação com outras escalas territoriais numa perspectiva multiescalar entre local/global (CAMACHO, 2020).

O princípio fundante da Pedagogia da Alternância diz respeito às intercalações espaço-temporais de reflexão-ação pedagógicas entre o trabalho familiar na comunidade do educando (tempo comunidade) e os dias de aulas na universidade (tempo universidade). Nesse sentido, podemos denominar estes dois tempos-espacos pedagógicos complementares e interdependentes de “territórios educativos” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012). Configura-se uma relação interdependente e dialética entre teoria/prática e ação/reflexão em que os educandos acessam a educação formal sem perder seus vínculos identitários territoriais e o seu modo de vida de origem (GIMONET, 1999; VIEIRA; CAMACHO, 2020; CAMACHO, 2020).

A formação na LEDUC ocorre em duas grandes áreas de conhecimentos interdisciplinares: Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Por isso, o grau acadêmico aferido aos formados é de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História) (UFGD, 2017).

A realidade agrária do estado de MS, com a forte presença de camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, justifica a necessidade da oferta de um curso de formação de educadores do campo, como é o caso da LEDUC na UFGD. Temos um total de 242 escolas localizadas no campo em MS (QEDU, 2020). Por isso, é uma demanda pertinente a formação específica de docentes para lecionarem nas Escolas do Campo, das Águas e das Aldeias no estado de Mato Grosso Sul.

Com relação as Escolas do Campo, especificamente, para atender a demanda dos *camponeses-assentados*, o estado possui um número grande de assentamentos de Reforma Agrária. Segundo dados do INCRA apud Bizerra (2020) são no total, 204 assentamentos, onde vivem 32.131 famílias, totalizando uma área de 716.212,18 hectares.

Contando, inclusive, com o maior assentamento (Itamarati<sup>2</sup>) do Brasil onde está inserida a maior Escola do Campo do país, a Escola Estadual Nova Itamarati, que conta um com total de 1705 alunos matriculados (QEDU, 2020). Além do município de Sidrolândia<sup>3</sup>, com o maior número de assentamentos no Brasil, formando o complexo de assentamentos Eldorado. De acordo com Nardoque e Kudlavicz (2019), os 3 municípios com maior número de projetos de assentamentos (PAs) de reforma agrária no estado são: Sidrolândia, com 23; Ponta Porã, com 15; e Itaquiraí, com 12.

Temos uma demanda de formação de professores para as escolas de educação escolar indígena, também, tendo em vista que em MS, temos a maior população *indígena*, fora da Amazônia Legal.

Segundo o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), vinculado à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), a quantidade de indígenas cadastrados no SIASI em 2013 é de 71.658, em 77 aldeias (acampamentos e urbanizados incluídos), presentes em 15 municípios do MS. De acordo com os dados populacionais de 2013 das etnias cadastradas no SIASI por Distrito Sanitário Indígena (DESEI), em 2013 constavam 12 etnias, porém, é comum, agrupar os Gurarani Kaiowa e Nandeva que juntos formam o maior grupo de indígenas no MS, seguidos pela etnia Terena (BIZERRA, 2020).

---

<sup>2</sup> Localizada no município de Ponta Porã – MS possui 50 mil hectares e uma população de mais de 15 mil habitantes. É resultado da desapropriação, em 2002, da antiga Fazenda Itamaraty para fins de reforma agrária (TERRA, 2009).

<sup>3</sup> Complexo Eldorado de assentamentos no município de Sidrolândia – MS é onde estão assentadas aproximadamente 2.115 famílias, em torno de 8 mil pessoas. É resultado da desapropriação da antiga fazenda Eldorado, com uma extensão de 28,5 mil hectares (ASSUNÇÃO, 2014).

Outra população do campo presente no estado são os *quilombolas*. Conforme dados do INCRA apud Bizerra (2020), existem 12 comunidades quilombolas em 8 municípios do estado, territorializados em 19 áreas. Porém, existem ainda 4 comunidades em busca da sua territorialização, ou seja, sem procedimento administrativo no INCRA, presentes em 4 municípios do estado.

Para completar nosso quadro, temos no estado as populações das Águas ou *Ribeirinhas*, representadas pelas comunidades de pescadores artesanais, que se organizam em colônias de pescadores. São um total de 16 colônias de pesca que estão presentes em 16 municípios, agregando mais de 8 mil pescadores(as) associados(as) (BIZERRA, 2020).

A necessidade de formação de professores pela LEDUC está respaldada, legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28; no Conselho Nacional de Educação e nas Diretrizes Operacionais de MS (Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011), que propõe uma parte diversificada da matriz curricular no ensino fundamental e médio para Escolas do Campo, e um calendário escolar com tempos e espaços pedagógicos específicos em alternância (tempo universidade e tempo comunidade) (UFGD, 2017).

O PPC também traz a preocupação do desenvolvimento territorial com sustentabilidade no campo em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, política, cultural e social em oposição ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, tendo como premissa a articulação com os movimentos socioterritoriais do campo (UFGD, 2017; CAMACHO, 2020). Os objetivos gerais do curso são:

- Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócioeducacionais.
- Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida. (UFGD, 2017, p. 16).

Dos objetivos específicos podemos citar os seguintes: garantir o direito de acesso à educação às populações do campo, afirmar a alternância como pedagogia que garante o

processo dialético de ação-reflexão, incentivar a atuação dos educandos em suas realidades e contribuir para reduzir o fechamento do número de escolas do campo e evitar o êxodo rural (CAMACHO, 2020).

- Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional das pessoas inseridas no campo;
- Garantir e fortalecer o princípio da Pedagogia da Alternância, possibilitando a articulação das atividades Tempo Universidade com as atividades Tempo-Comunidade, num processo de ação-reflexão-ação do conhecimento;
- Incentivar os/as acadêmicos/as a atuarem nas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais que compõem os espaços sociais rurais de Mato Grosso do Sul;
- Contribuir para a redução do fechamento/nucleação das escolas no campo e, conseqüentemente, a redução do êxodo jovem. (UFGD, 2017, p. 16).

Para refletir acerca da questão dos territórios/territorialidades na Educação do Campo, temos no currículo da LEDUC a disciplina “Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul”, que tem como objetivo compreender os processos geo-históricos da Questão Agrária, a diversidade territorial das populações do campo, águas e florestas e os conflitos/disputas de territórios/territorialidades no campo em Mato Grosso do Sul..

Essa disciplina pretende construir com os estudantes o entendimento das diferentes territorialidades existentes no campo em Mato Grosso do Sul, com destaque para camponeses (tradicionais e assentados da reforma agrária), quilombolas, indígenas e ribeirinhos, além de discutir as conflitualidades com o desenvolvimento do capital no campo sob a forma do agronegócio (CAMACHO, 2020). Seu Conteúdo Programático é:

Mato Grosso do Sul no contexto da regionalização estadual e do Brasil;

A Formação Territorial de Mato Grosso do Sul; Mato Grosso do Sul e suas diferentes territorialidades (Camponeses, Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos) no campo; A Questão Agrária em Mato Grosso do Sul; Os Conflitos/Disputas Territoriais envolvendo as populações do Campo e o Agronegócio em Mato Grosso do Sul; Os Movimentos Socioterritoriais do Campo em Mato Grosso do Sul; A formação e resistência em seus Territórios dos Camponeses, Indígenas, Quilombolas e Ribeirinhos em Mato Grosso do Sul. (UFGD, 2021, não paginado).

Neste contexto socioterritorial e educacional no estado de Mato Grosso do Sul surge a demanda, também, por um programa de pós-graduação interdisciplinar e em alternância constituído pelos egressos, sobretudo, das licenciaturas indígenas e do campo.

[...] a criação de um curso de mestrado visa preencher essa lacuna na formação de nossos estudantes indígenas e camponeses do Mato Grosso do Sul que estudam tanto na UFGD como em outras universidades, além de fortalecer a graduação, na medida em que os discentes que participam de pesquisa poderão aprofundar seus conhecimentos em um curso de pós-graduação. A conquista de territórios indígenas e camponeses nas últimas décadas, demandam estudos que apontem novas formas de gestão que assegurem a sustentabilidade sócio ambiental e autonomia das comunidades. (UFGD, 2018, não paginado).

O PPGET tem como área de concentração *Desenvolvimento e Políticas Públicas*. O foco principal, seguindo as experiências das licenciaturas indígenas e do campo, também dos cursos do PRONERA, é a discussão da relação da educação com as territorialidades das populações do campo de uma maneira interdisciplinar e interétnica a fim de formar professores, sobretudo, para escolas campo e aldeias, mas também egressos que sejam agentes de gestão, planejamento e desenvolvimento territorial de sua comunidade (CAMACHO, 2020).

O Programa de Mestrado Interdisciplinar Educação e territorialidade tem seu foco de pesquisa na articulação entre processos formativos e educacionais, no contexto da intensa dinâmica territorial da região centro oeste e fronteira do país. Ao reunir docentes das mais diversas áreas, integrados pelas suas pesquisas sobre educação em suas múltiplas acepções – em especial, no que tange as discussões sobre espacialidades e territorialidades, tanto materiais quanto simbólicas - o programa propõe-se a uma análise interdisciplinar da realidade. O mestrado pretende formar profissionais especializados na gestão integrada de territórios, na análise das relações interétnico culturais, nacional e transnacional, bem como na formação de professores e agentes territoriais. (UFGD, 2018, não paginado).

Está dividido em duas linhas de pesquisa, a primeira, *Educação e Diversidade*: “A linha pretende articular pesquisas com foco na análise nas políticas de educação escolar indígena e do campo, bem como nos processos formativos articulados pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada”. (UFGD, 2018, não paginado).

A segunda linha, *Território e Sustentabilidade*, tem o objetivo de discutir a relação dinâmica interdependente entre sociedade e natureza a partir da realidade concreta dos

territórios das populações do campo: “O núcleo das investigações se estrutura em torno uma visão abrangente das dimensões e desafios enfrentados pelos coletivos indígenas, quilombolas e de outras populações tradicionais na gestão de seus territórios”. (UFGD, 2018, não paginado).

A existência desta linha de pesquisa se justifica pelo fato de que o estado de Mato Grosso do Sul enfrenta diversos tipos de problemas ligados a questões territoriais devido aos conflitos/disputas envolvendo o agronegócio/latifúndio e as populações do campo, da floresta e das águas: indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses (CAMACHO, 2020).

A territorialização do agronegócio relacionado à exploração de monoculturas como a cana, a soja e o eucalipto têm engendrado impactos sociais e ambientais para estas as populações. Este modelo agrário-agrícola coloca em risco a soberania alimentar, destrói a diversidade natural e cultural (sociobiodiversidade) e desterritorializa estes sujeitos. Seus agroecossistemas simplificados trazem impactos socioterritoriais como: mudanças nos hábitos da fauna; riscos à saúde, devido ao uso de agrotóxicos; a perda da biodiversidade do cerrado; a apropriação predatória dos recursos hídricos etc. (CAMACHO, 2012, 2016, 2020).

Os povos do campo, da floresta e das águas constroem um desenvolvimento territorial sustentável (social e ambiental). Seus territórios se reproduzem por meio de uma produção diversificada e agroecológica, por isso, estabelecem uma relação mais equilibrada com a natureza, com distribuição equânime de terra e de renda, garantindo a soberania alimentar. Assim, é necessário discutir propostas de sustentabilidade a partir dos processos de disputa do Estado que se traduzem setorialmente nas políticas públicas voltadas ao campo (CAMACHO, 2020).

São conteúdos e temas de pesquisa desta Linha: a questão agrária; a reforma agrária; a demarcação de territórios indígenas; movimentos socioterritoriais camponeses e indígenas; a economia, a política, a cultura e o meio ambiente nos territórios camponeses e indígenas; a relação sociedade-natureza e seus impactos; a luta de classes no campo; os conflitos/disputas territoriais; a diversidade geracional, étnica e de gênero; as relações de trabalho no campo; a agroecologia; a soberania alimentar e as políticas públicas de desenvolvimento territorial no campo. A linha de pesquisa demandou uma disciplina específica: *Desenvolvimento Territorial Sustentável*, cujo objetivo é refletir acerca das temáticas presentes na linha de pesquisa (UFGD, 2018).

Dessa forma, consideramos que a questão territorial, no interior da Questão Agrária, se apresenta, no currículo da formação de educadores do campo, como imprescindível para formarmos professores críticos que possam transformar as escolas do campo em territórios materiais e imateriais de resistência política e cultural da classe camponesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos produzidos, dialeticamente e em alternância, com as populações do campo, das águas e das florestas na LEDUC e PPGET objetivam a formação de educadores e agentes que auxiliarão no desenvolvimento territorial-multidimensional de sua comunidade.

Nas experiências analisadas existe uma dinâmica educativa que foi conquistada pelos sujeitos do campo a partir de uma luta sociopolítica pela conquista e/ou resistência da/na terra/território.

Dessa forma, temos a formação pedagógica sob uma perspectiva das dinâmicas socioterritoriais das populações do campo, das águas e das florestas em suas múltiplas dimensões (econômica, política, cultural e ambiental), numa perspectiva teórico-metodológica, holística, interétnica/intercultural, dialética/dialógica, multiescalar, emancipatória/contra-hegemônica.

A Educação do Campo em nível superior, enquanto uma conquista dos movimentos socioterritoriais camponeses, que se materializou, sobretudo, no PRONERA e PROCAMPO, cumpre o papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social. Constitui-se, assim, uma práxis formativa em que a transformação da realidade significa, dialeticamente, a autotransformação dos sujeitos socioterritoriais em sujeitos educativos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves

- (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 21-36. (Caminhos da Educação do Campo, 5).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2012.
- ASSUNÇÃO, Adenildo dos Santos. Dinâmicas territoriais na migração cidade campo e a constituição dos assentamentos rurais no município de Sidrolândia (MS). **Anais... Congresso Brasileiro de Geografia**, 7, AGB, Vitória-ES, 2014.
- BIZERRA, Fagner Lira. **A territorialização do MST no Mato Grosso do Sul (1979-2019)**: o debate paradigmático como método de análise. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2020.
- BRASIL. INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). **Manual de Operações do Pronea**. Brasília: MDA/Incrá, 2011.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Programa Nacional de Educação na Reforma **Portal do Incra**. Disponível em: <<http://www.incrá.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronea.html>>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- CALDART, Roseli Saete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.
- CALDART, Roseli Saete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A barbárie moderna do agronegócio versus a agricultura camponesa: implicações sociais e ambientais. **Revista GEOGRAPHOS**, v.3, p.1 - 29, 2012.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A insustentabilidade social e ambiental do agronegócio: a territorialização do complexo celulose-papel na região Leste de Mato Grosso do Sul. **Revista do Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v.8, p.29 - 45, 2012.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/14/dr/rodrigo\\_camacho.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf)>.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e sustentabilidade: uma experiência do PRONERA. **Revista ANAP Brasil**, v.9, p.53 - 66, 2016.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. Por uma Agricultura Camponesa. **Cadernos de Agroecologia**, v.11, p.1 - 12, 2016.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus

- subalternidade ao capital. **Revista Educação e Sociedade** (Impresso), jul. 2017, vol.38, n.140, p.649-670, 2017.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A relação dos movimentos socioterritoriais camponeses com a universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista NERA** (UNESP), ano 20, n. 39, p.186 - 210, 2017.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II)**. Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011) In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I)**. Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 297-324.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. O debate das territorialidades na formação de educadores do campo: reflexões sobre a disciplina de geo-história e territorialidades de MS na LEDUC/FAIND. In: Encontro Nacional de Geografia Agrária, 24, 2018, Dourados. Encontro Nacional de Geografia Agrária: “Questão agrária e práxis social no século XXI: impasses, desafios e perspectivas”, 24. **Anais...** Dourados, MS: UFGD, 2018. v.1. p.3473 – 3487.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA** (UNESP), v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. As políticas públicas de formação docente em nível superior do PRONERA e PROCAMPO: CEGEO e LEDUC In: ENANPEGE, 13, 2019, São Paulo. **Anais...** ENANPEGE, 13, São Paulo: ANPEGE, 2019. v.1. p.1 – 13.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A Luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à educação do campo. **Revista Campo-Território.**, v.15, p.81 - 105, 2020.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo no Ensino Superior e os Territórios/Territorialidades Camponesas: o Currículo da LEDUC e o PPGET. In: Walter MARSCHNER Roberto; KNAPP Cássio (Orgs.). **Educação e Territorialidade**. Dourados: UEMS, 2020, v.1, p. 195-224.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. A Escola Nacional Florestan Fernandes: território de resistência imaterial dos movimentos socioterritoriais. **Revista Nera** (UNESP), v.24, p.185 - 209, 2021.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA e a Formação de Professores de Geografia Camponeses-Assentados-Militantes por meio da Pedagogia da Alternância In: MIZUSAKI, M. Y. et al. (Org.). **Questão Agrária e Práxis Social no Século XXI: impasses, desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 367-392.

- CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo Mançano. Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo. **Práxis Educacional (Online)**, n. 26, v.13, p.49 - 73, 2017.
- CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. A Educação do Campo como Produto/Produtora da Resistência Territorial Camponesa. **Revista Confins (Paris)**, n. 50, 2021.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <<http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrriaconflitualidade-e-territorialidade.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador: UNEFABE, 1999. P. 39-49.
- HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. p. 169 - 189.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 145-164.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês, **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento**. Campo Grande, 2015.
- MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

- NARDOQUE, Sedeval; KUDLAVICZ, Miecslau. Reforma agrária e desconcentração fundiária em Mato Grosso do Sul: proposta de ensaio metodológico. In: **Revista Geografia em questão**, v. 12, n. 2, p. 110-123, 2019.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- QEdu**. Matrículas e Infraestrutura. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?item=matriculas>>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- RAFFESTIN, Claude. O que é o território. In: \_\_\_\_\_. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território-Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002. p. 9-15.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: USP, 2006. (Coleção Milton Santos).
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).
- SAQUET, Marcos A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013
- SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).
- TERRA, Ademir. **Reforma agrária por conveniência e/ou por pressão? Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: “o pivô da questão”**. Tese (Doutorado em Geografia) – PPGG, FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2009.
- UFGD. **Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**, Dourados, PPGT/FAIND/UFGD, 2018. Não Publicado.
- UFGD. FAIND. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas**. Projeto Pedagógico Curricular, Dourados: [s.n], 2017. Não publicado.
- UFGD. FAIND. **Plano de Trabalho Específico**. Disciplina - Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Projeto Pedagógico Curricular, Dourados: [s.n], 2021. Não publicado.
- VIEIRA, Jaqueline Machado; CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-3, jul. 2020.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negocia: o campesinato como ordem moral. **Anuário antropológico**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 11-73, 1990.

Submetido em janeiro de 2021

Aceito em fevereiro de 2022