



Territórios e Educação do Campo: um balanço de produções acadêmicas

Territorios y Educación Rural: nn balance de producciones académicas

Fabrizio Vassalli Zanelli * 

Maria de Fátima Almeida Martins** 

Kamille Vaz *** 

Resumo

Ao longo das últimas três décadas, a educação do campo tem sido estudada por várias áreas do conhecimento, como pedagogia, geografia, história, ensino de ciências, entre outras. Este trabalho se dedicou a compreender como as relações entre os territórios camponeses e a educação do campo são abordadas nesses estudos. Para isso, foi realizado o balanço de produções acadêmicas, um instrumento que permite alcançar um panorama ampliado de como essa temática tem sido trabalhada nos últimos anos, quais as principais abordagens, os diferentes enfoques, bem como os principais autores que ancoram essa discussão - que é fronteira entre a geografia agrária e a educação do campo. Foram consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e o Portal de periódicos da CAPES. O material obtido foi tabulado, classificado e posteriormente analisado. As análises revelaram, em um extremo, inadequações e distorções na abordagem teórica da categoria de territórios e, no outro extremo, uma abordagem teórica consistente, mas pouco utilizada como instrumental de análise da realidade. Entre os dois extremos, foram encontrados trabalhos realizados com a devida articulação entre o referencial teórico e sua utilidade para analisar as realidades pesquisadas. O balanço de produções acadêmicas revelou a necessidade de maior rigor no uso da categoria de território, ao passo que evidenciou como a Educação Popular é aprimorada com propostas pedagógicas que articulam os territórios camponeses e a educação.

Palavras-chave: territórios educativos; Educação do Campo; balanço de produções acadêmicas.

* Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela UFMG. Viçosa-MG, Brasil. E-mail: fabrizio.zanelli@ufv.br

** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Doutora em Geografia Humana. Belo Horizonte-MG, Brasil. E-mail: falmartins.ufmg@gmail.com .

*** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Doutora em Educação. Belo Horizonte-MG, Brasil. E-mail: kamille.ufmg@gmail.com .

Resumen

El objetivo de este artículo fue comprender cómo las relaciones entre territorios campesinos y educación rural son abordadas en las investigaciones brasileñas. Para ello se realizó un balance de producciones académicas, instrumento que permite llegar a un panorama ampliado de cómo se ha trabajado esta temática en los últimos años, cuáles son los diferentes enfoques, así como las principales autores que anclan esta discusión – que es fronteriza entre geografía agraria y educación rural. Se consultó la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones y el Portal de Periódicos CAPES. El material obtenido fue tabulado, clasificado y posteriormente analizado. Los análisis revelaron, en un extremo, insuficiencias y distorsiones en el abordaje teórico de la categoría de territorios y, en el otro extremo, un abordaje teórico consistente, pero poco utilizado como instrumento de análisis de la realidad. Entre los dos extremos se encontraron trabajos realizados con la debida articulación entre la teoría básica y su utilidad para la interpretación de las realidades investigadas. El balance de las producciones académicas reveló la necesidad de un mayor rigor en el tratamiento académico de la categoría territorio, al tiempo que destacó cómo se mejora la Educación Popular con propuestas pedagógicas que articulan territorios campesinos y educación.

Palabras clave: territorios educativos; educación rural; balance de producciones académicas.

Introdução

Este artigo integra uma pesquisa de doutorado em andamento no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pretende investigar as contribuições da categoria geográfica de territórios para o fortalecimento da Educação do Campo. Diante dessa proposta, o procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi o Balanço de Produções Acadêmicas (BPA), que foi realizado em duas frentes: De um lado, as teses e dissertações defendidas desde 1998 nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil e, de outro, as publicações nos periódicos brasileiros, desde o ano 2001.

Para a realização do BPA, foram consultados dois importantes portais da pesquisa no Brasil. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC); e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que pertence o Instituto Brasileiro da Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que por sua vez é vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI). Foram encontradas 32 Teses de Doutorado, 58 Dissertações de Mestrado e 83 artigos, que foram tabulados em planilhas que

continham informações sobre o título, ano de publicação, autoria(s), orientador(es), instituição dos pesquisadores, resumo e observações. Posteriormente esses trabalhos foram analisados de acordo com palavras-chave e resumo para verificar a coerência com o escopo da pesquisa em curso. Após realizada a triagem, a análise mais minuciosa foi feita em 38 artigos, 3 teses e 2 dissertações.

Desses trabalhos analisados, os assuntos relevantes foram agrupados em temáticas, que por sua vez, serviram à reflexão e a síntese dos principais conhecimentos obtidos com a pesquisa. Este trabalho permitiu compreender a existência de uma miríade de abordagens sobre a categoria de território; desconexões entre um bom uso na parte teórica dos trabalhos e pouca apropriação deste enquanto instrumental de análise; assim como uma distorção no uso da categoria ao adentrar o campo das políticas públicas e programas de governo. No entanto, também foi evidenciada a importância do território para as populações camponesas e periféricas, bem como o potencial de trabalho com os territórios educativos no fortalecimento de experiências educativas exitosas na cidade e, sobretudo no campo, que é o foco de análise dessa pesquisa.

O Balanço de Produções Acadêmicas (BPA)

O BPA é um instrumento delineado para possibilitar a compreensão acerca das publicações sobre um determinado tema, permitindo alcançar seus diferentes vieses, bem como a relevância que o tema adquiriu nos últimos anos para a interpretação de diferentes contextos sociais e espaciais. O BPA prescinde de um levantamento dos trabalhos realizados na área de pesquisa, e pode incluir: teses, dissertações, periódicos em geral, periódicos específicos, anais de eventos, etc. O objetivo central com o BPA não é a seleção de um número enorme de obras, mas sim daquelas que permitirão compreender as diferentes interpretações sobre o tema:

Examinar as correlações entre o saber acumulado e o saber que o pesquisador pode produzir é essencial não apenas para ampliar o campo de reflexão sobre a temática escolhida, mas para tematizar as explicações até então oferecidas para o mesmo fenômeno (Evangelista e Shiroma, 2019, p.109).

Para se chegar a um balanço (tratado aqui no sentido de uma avaliação abrangente), algumas das perguntas que devem ser feitas são: Quantas são e quais são essas pesquisas? Onde são realizadas? Em quais regiões brasileiras? Em quais

universidades? Como abordam o tema em questão? Há conceitos antagônicos? Complementares? De que forma são abordados?

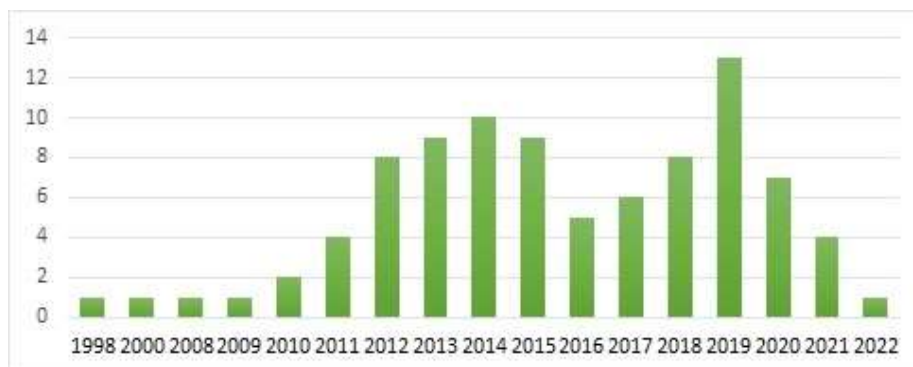
As perguntas mencionadas acima - a título de exemplo - demonstram se tratar de uma investigação que pretende levantar tanto aspectos quantitativos quanto aspectos qualitativos sobre as produções relacionadas ao tema da referida pesquisa de doutorado, conferindo assim maior qualidade na investigação e na produção de parâmetros para analisar e obter conclusões sobre as temáticas pesquisadas.

Produções acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

A pesquisa na BDTD aconteceu entre os dias 10 a 15 de outubro de 2022. Dois buscadores foram utilizados: “educação” e “território”, e essa busca gerou 98 resultados. Porém, alguns desses trabalhos se repetiram ao longo das páginas de resultados do BDTD, o que levou a um número final real de 90 trabalhos. Desses, 32 são teses de Doutorado e 58 são dissertações de Mestrado (IBICT, 2022) .

Com relação aos anos de publicação, os anos de 1998, 2000, 2008 e 2009 e 2022 constam apenas 1 publicação. O ano de maior produção foi 2019 com 13 publicações. Os períodos de maior concentração dos trabalhos foram de 2012-2015 e de 2018-2020, com mais de 7 publicações anuais. A distribuição dos trabalhos por ano é demonstrada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de Publicações por ano – Teses e Dissertações

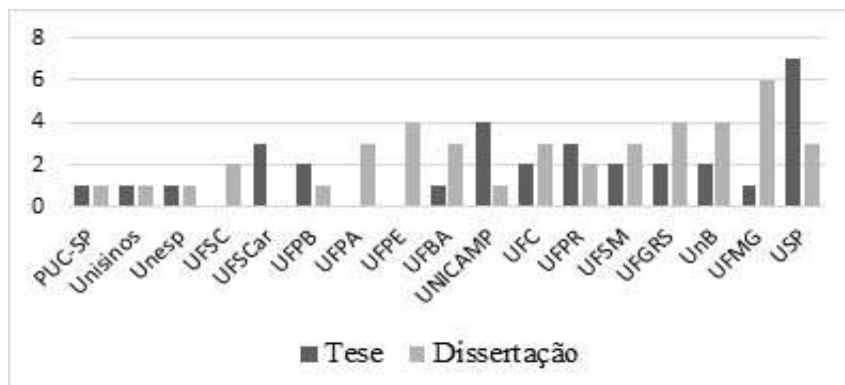


Fonte: BDTD/IBCIT/MCTI.

Org.: autores

Das instituições encontradas, 16 possuem apenas um trabalho publicado, sendo elas: UFG, UFV, UFS, UFFS, PUC-MG, PUC-Campinas, UNIVATES, UFJF, UFRN, UFMT, UFRPE, UFES, FGV, UNITAU, UNIFACS e FURB. Os demais 74 trabalhos estão distribuídos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – IES com mais de um trabalho publicado

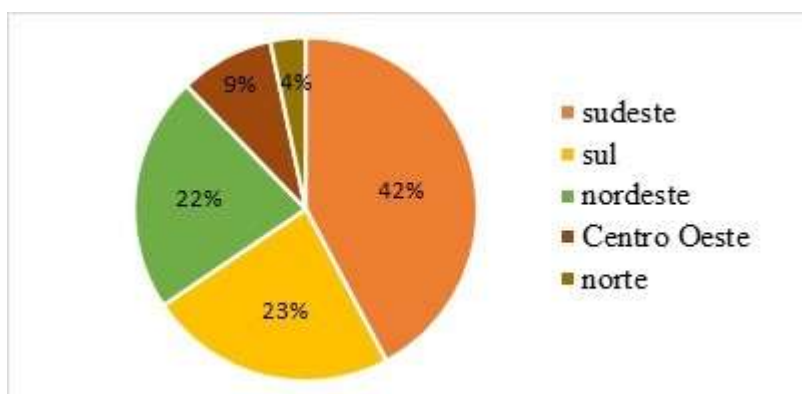


Fonte: BDTD/IBCIT/MCTI.

Org.: autores

Com relação às regiões brasileiras, os trabalhos estão assim distribuídos: 38 no Sudeste, 21 no Sul, 20 no Nordeste, 08 no Centro-Oeste e 03 no Norte, revelando uma concentração extremamente alta dos trabalhos por região brasileira. Se somados, o Sudeste e Sul do país, chegam a 65% dos trabalhos selecionados. Ao acrescentar o Nordeste a esta soma, chegam a 87% dos trabalhos, como se vê no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Publicações por Região



Fonte: BDTD/IBCIT/MCTI.

Org.: autores

Esses dados, apesar de não serem conclusivos, abrem caminho para investigar a correlação entre o investimento tardio para a interiorização das universidades brasileiras e a produção atual de teses e dissertações no campo pesquisado, evidenciando a necessidade de investimentos específicos para descentralizar a pesquisa brasileira.

Todas as pesquisas foram agrupadas em uma planilha de Excel ([link para acessar a Planilha Teses e Dissertações](#)), onde as publicações foram organizadas nas seguintes colunas: Ano; Instituição; Tipo (Tese ou Dissertação); Título; Autor; Orientador; Resumo; Observações.

Além de servir para filtrar os trabalhos nessas colunas, esta tabela também permitiu iniciar uma triagem dos trabalhos, buscando aqueles que tenham proximidade com o escopo da pesquisa. Assim, em uma primeira seleção, que teve foco no “Título” e “Resumo”, foram excluídos 35 trabalhos por não se adequarem ao tema da pesquisa. As razões para esta exclusão foram registradas na coluna “observações”. Uma segunda leitura atenciosa do “resumo” dos trabalhos levou à exclusão de outros 21 trabalhos, cujas justificativas também foram registradas na coluna “observações”.

Em geral, as razões para a exclusão desses trabalhos são coerentes com as afirmações de Haesbaert (2014), acerca de uma “banalização” do uso do território na academia. O território é, para a geografia, uma categoria fundamental cuja teorização vem sendo objeto de trabalho de renomados pesquisadores do Brasil e do mundo. Apesar disso, a categoria território constantemente aparece referida de maneira genérica. Assim, foi possível perceber que a maioria dos trabalhos trata o território sob três aspectos:

- 1- O território, é utilizado como uma noção semelhante a campo de atuação, ou a noção de campo elaborada por Pierre Bourdieu, tal como "território virtual", "território de sentidos", "território da formação em educação física", "território convivial", etc. Na quase totalidade desses casos excluídos, o território não é uma categoria de análise, e sim uma qualificação para o objeto pesquisado. Ex.: "Territórios de Afeto", "Territórios possíveis", "Territórios pedagógicos"
- 2- Há sinonímia entre território e abrangência física, como por exemplo "o território piauiense" (referência aos limites físicos do Estado do Piauí). Esta é parte de uma definição da categoria de território, mas incompleta.
- 3- Território é tomado como sinônimo de "políticas de ordenamento/desenvolvimento territorial", indicando ação do Estado para a incidência de políticas públicas e recursos governamentais. É dessa forma que aparecem objetos de estudo relacionados a

"Programas de Desenvolvimento Rural Sustentável", "Territórios da Cidadania", "Territórios de Identidade", "Território Etnoeducacional Indígena", "Território dos Cocais-PI", "Território do Sisal-BA".

Após esta nova seleção, restaram 33 trabalhos, sendo 10 Teses e 22 Dissertações. Deste conjunto de trabalhos, muitos se referem às experiências de ensino básico, tais como das Casas Familiares Rurais ou Escolas Famílias Agrícolas; escolas em comunidades quilombolas e indígenas, escolas de assentamento, e escolas da ilha/comunidade litorânea e também de Educação de Jovens e Adultos. Também estão contidas experiências de educação popular e agroecologia, experiências urbanas, etc.

Apesar de serem experiências importantes no âmbito da Educação do Campo, para buscar maior proximidade com o objetivo da pesquisa em andamento, foi feita a opção de selecionar os trabalhos ligados estritamente aos cursos de formação superior em Educação do Campo, a saber: as experiências do Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA) e as Licenciaturas em Educação do Campo. Com este recorte, restaram 5 trabalhos, sendo 3 teses e 2 dissertações, organizadas no Quadro 1.

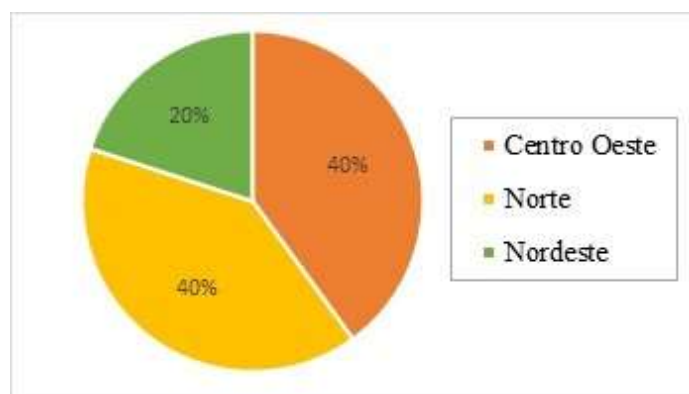
Quadro1 - Teses e Dissertações selecionadas para análise

<u>Ano</u>	<u>IES</u>	<u>Tipo</u>	<u>Título</u>	<u>Autor/a</u>	<u>Orientador/a</u>
2015	UFBA	Tese	Questão agrária, Educação do Campo e formação de professores: territórios em disputa	Janeide Bispo dos Santos	Celi Nelza Zülke Taffarel
2019	UFPA	Dissertação	Práticas educativas populares na licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia tocantina.	Maria Divanete Sousa da Silva	Salomão Antônio Mufarrej Hage
2020	UnB	Tese	Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia.	Jenijunio dos Santos	Mônica Castagna Molina
2013	UnB	Dissertação	A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em Educação do Campo da UnB - um estudo de caso no território Kalunga/Goiás.	Elisângela Nunes Pereira	Mônica Castagna Molina
2013	UFPB	Tese	Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.	Ivanalda Dantas Nobrega Di Lorenzo	Maria do Socorro Xavier Batista

Fonte: BDTD/IBCIT/MCTI. Org.: autores, 2023

Cabe observar que, considerando esses 5 trabalhos, desaparece o protagonismo das universidades do Sudeste e do Sul na investigação dessa temática, o nordeste permanece com 20% e os trabalhos da região Norte e Nordeste ganham importância qualitativa na análise. É certo que o universo quantitativo foi muito reduzido, mas ao final da seleção, do total dos 5 trabalhos analisados, 2 são da região Centro Oeste, 2 trabalhos do Norte e um da região Nordeste, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Trabalhos selecionados por região



Fonte: BDTD/IBCIT/MCTI

Org.: autores, 2023

As categorias priorizadas para analisar as Teses e Dissertações foram as de “Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC)”, e a de “Território”, que permitiram classificar e organizar a maneira como os autores utilizam essa categoria, suas nuances, teóricos mais utilizados, correntes de pensamento e ações propositivas. As duas categorias estão separadas abaixo, para facilitar sua apresentação e suas conexões adiante.

Concepções sobre Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) nas Teses e Dissertações selecionadas

Os trabalhos selecionados se embasam no referencial do Materialismo Histórico Dialético, da Pedagogia Socialista e da Pedagogia Histórico-Crítica para produzirem suas reflexões acerca da educação e educação do campo. Existem vários pontos comuns a todos esses trabalhos, um deles é que a educação é um campo em disputa, que se relaciona diretamente com a luta de classes e suas formas atuais na sociedade brasileira.

Ao tratar da especificidade da luta de classes no campo brasileiro, os trabalhos demonstram a contradição entre as forças do capitalismo agrário e as lutas da classe

camponesa, e enfatizam a organização política da classe camponesa para se defender das ameaças de fechamento das escolas do campo, da precariedade das estruturas físicas das escolas e também da precariedade da formação de seus educadores/as:

Desse modo, a Educação do Campo é oriunda de uma crítica e, ao mesmo tempo, também é proposição superadora da situação educacional da classe trabalhadora brasileira, do campo ou da cidade, uma vez que objetiva, na dimensão do ensino, mexer com as funções psíquicas para que se possa compreender a realidade concreta e assumir posição na luta pela reforma agrária. Por isso, essa concepção de educação é fundamentada por um método e por uma teoria do conhecimento que permitem a compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico. (...) O acesso a esse conhecimento não é dado naturalmente e nem é apropriado no contexto do senso comum. Sendo assim, o indivíduo precisa de uma escola onde o ensino esteja em consonância com os interesses classe trabalhadora (Santos, 2015, p.225-226).

Outra consideração importante sobre a formação de educadores do campo é o destaque ao papel dos movimentos sociais enquanto promotores de educação, que questionam o modelo educacional vigente e propõem uma práxis educacional articulada à realidade do campo. Isso tem sido sistematizado como a Pedagogia do Movimento, que: “reflete sobre como os movimentos sociais se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual” (Molina; Jesus, 2004 *apud* Silva 2019, p. 150).

Uma terceira consideração importante e comum a todos os trabalhos, que é decorrente das duas anteriores é a preocupação com o perfil de formação desses educadores/as. Há um consenso entre os trabalhos selecionados que não basta apenas uma formação instrumental, para o domínio dos conteúdos. É preciso uma formação ampliada, que leve os educadores a reconhecer o potencial educativo das comunidades camponesas e serem capazes potencializar o diálogo entre o conhecimento oriundo do mundo camponês com os saberes academicamente sistematizados, como enfatiza essa pesquisa com as populações ribeirinhas na Amazônia:

Nessa perspectiva, as dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo deverão responder às necessidades do educador que atua com populações ribeirinhas, nos aspectos pedagógicos e de entendimento do contexto político, social, cultural e econômico que essa população vive, pois (...) Transformar a lógica dessa escola capitalista excludente passa necessariamente pela formação de educadores que sejam capazes de trabalhar interdisciplinarmente e tenha um conhecimento menos fragmentado possível; que conheça os processos de gestão educativos escolares para poder contribuir para que ele possa ser mais democrático; e que seja também capaz de gerenciar os processos educativos comunitários, o que lhe fará um educador para além do contexto escolar (Santos, 2020, p.149).

Assim, fica evidente que, entre os trabalhos selecionados, a formação de educadores nas Licenciaturas em Educação do Campo mira a compreensão do contexto da luta de classes na sociedade brasileira, com destaque às especificidades desta luta no do campo brasileiro. Ao mesmo tempo em que denunciam o descaso proposital com as escolas do campo, com a condição de seus docentes e com a formação dos educadores, a Educação do Campo também aponta horizontes para a superação deste quadro adverso, incluindo o trabalho escolar e o trabalho em contextos não-escolares. Isso demonstra a diferença na concepção de formação de educadores concebida pela Educação do Campo, sempre articulada aos seus contextos socioterritoriais como forma de superação das adversidades. Essa ação é importante para contrapor, por um lado, as constantes ameaças ao fechamento das escolas do campo, e, por outro lado, fortalecer as experiências em curso nas comunidades camponesas, intensificando-as e fortalecendo-as como estratégias de resistência compartilhadas.

O mesmo acontece com a formação docente: se por um lado o que existia até muito pouco tempo atrás era uma formação precária, em que muitos docentes da escola do campo não tinham formação superior ou, quando tinham, não eram formados nas licenciaturas, atualmente existe um programa que dá sustentação a 56 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em oferta no Brasil, criados a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e são realizados por 35 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e uma universidade estadual, totalizando 6.800 estudantes matriculados, distribuídas em todas as regiões do país, com maior oferta nas regiões norte e nordeste¹.

Isso representa um salto na qualidade e na quantidade de educadores formados dentro da perspectiva da educação do campo, dentro do campo de forças em disputas na sociedade brasileira. Apesar das dificuldades, e conflitos vivenciados no campo brasileiro, o conjunto das Licenciaturas em Educação do Campo é analisado nos trabalhos selecionados como uma ação importante, por que:

¹ Informação apresentada no Encontro do Programa Escola da Terra, na UFMG, no dia 14 de junho de 2024, pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

se vincula ao contexto real e concreto dos sujeitos, articulando-se a construção do conhecimento teórico com os saberes advindos do território, da terra, do trabalho, das formas de reprodução da vida. Dessa forma, supera-se a visão fragmentada e desarticulada de formar educadores, pois essas especificidades se materializam pela alternância e pelo conhecimento, que se revelam contrários à concepção formativa das políticas neoliberais (Silva, 2019, p. 45).

Concepções sobre Território nas Teses e Dissertações selecionadas

As concepções sobre Território nos trabalhos selecionados são complementares. Nem todos os trabalhos abordam conceitualmente o Território da mesma forma, alguns revelam maior profundidade, apresentando revisão de literatura sobre o tema. Outros trabalhos abordam tangencialmente o Território, sem muita profundidade sobre suas diferentes formas de análise. Apesar disso, nenhum dos trabalhos selecionados abordou o território de maneira incoerente. Há fragilidade entre os trabalhos, mas, na complementaridade entre eles, nos depoimentos colhidos e nas análises realizadas, a categoria de Território foi trabalhada de maneira suficiente, como se vê a seguir.

Dois trabalhos são realizados em territórios amazônicos, um sobre o território quilombola Kalunga na Chapada dos Veadeiros-GO, um sobre territórios de reforma agrária e outro que abrange diferentes comunidades camponesas no Brasil. Os trabalhos se complementam ao revelar o território enquanto sua importância de “uso”, e a dinâmica de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, a depender das forças em ação no contexto estudado:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, 1999 *apud* Silva, 2019, p. 46).

Outra dimensão bem explorada, e decorrente da anterior, é a dimensão da conflitualidade. Esta dimensão demonstra que não existe território estático, livre de conflitos e ameaças. A luta pela reforma agrária talvez seja uma das maneiras mais significativas de demonstrar a conflitualidade no campo brasileiro:

[...] a luta pela terra adquire novos contornos, ainda que preserve seu conteúdo: a luta dos camponeses, indígenas e quilombolas contra a usurpação das terras que ocupam pelas forças do latifúndio/agronegócio e contra um modelo agrário que concentra riqueza, promove devastação ambiental (desmatamento e contaminação de águas, solos, alimentos e trabalhadores por agrotóxicos) e se reproduz com base na violência e na exploração do trabalho (inclusive com trabalho escravo); a luta por uma reforma agrária que desconcentre a terra, o poder e a riqueza no campo e promova a produção de alimentos saudáveis a partir da perspectiva agroecológica (Alentejano, 2015, *apud* Santos, 2015, p. 41).

A conflitualidade aparece em todos os trabalhos, muitas vezes ligada à luta pela reforma agrária, mas sobretudo ligada à luta pela terra, inclusive por aqueles povos que fazem uso dela há dezenas ou centenas de anos. Isso é revelado por Silva (2019) no conflito dos povos amazônicos com o agronegócio, o hidronegócio, a mineração, o desmatamento. Santos (2020) denuncia também o interesse internacional nos recursos naturais da região amazônica. No território Kalunga, um problema revelado é a compra de grandes fazendas no entorno, inclusive algumas delas que avançam sobre o quilombo, e ameaçam o uso comunal das terras (Pereira, 2013). No contexto da reforma agrária, os assentamentos constituem-se em territorializações (na maioria dos casos em re-territorializações) importantes para classe camponesa:

os assentamentos rurais são territórios fundamentais no processo de democratização da terra no país, observando-os como campos sociais, permeados por uma diversidade de práticas que extrapola os aspectos da produtividade e eficiência, importantes sem dúvida, mas que requerem uma compreensão de suas interrelações com a vida cotidiana, com aspectos que evocam a subjetividade dos camponeses (...) o assentamento é mais que uma porção territorial habitada e sim um espaço de reflexão, produção e troca de conhecimentos entre todos os envolvidos (Silva, 2003 *apud* Lorenzo, 2013, p.104).

Outro tratamento importante dado ao Território é a relação com a educação, em especial com os ditos “espaços educativos”. Santos (2015) faz referência às dimensões imateriais da territorialidade, ao situar as lutas por diferentes projetos de educação:

uma disputa que se dá por vários motivos, mas, sobretudo, pela explicitação de antagonismos na definição do papel social da educação. As dimensões conflituosas estabelecem-se por dois pontos de análise que se embatem: de um lado, a concepção de educação voltada para a humanização do indivíduo; do outro, uma concepção voltada para a preparação de mão de obra para o mercado (Santos, 2015, p. 49).

A formação de professores também deve ser situada enquanto um campo fundamental a ser fortalecido ante a lutas de classes. Afinal, concepções diferentes de formação de professores conduzem (ainda que não em absoluto) a atuações profissionais com vieses diferentes; que por sua vez refletem em expressões distintas de educadores/as

em sala de aula e, por consequência, em diferentes expressões de escola e de suas relações com a comunidade e o território.

De posse das categorias “Territórios e LEdoCs”, reveladas nesse BPA sobre as Teses e Dissertações, a compreensão é que a educação do campo tem em seus princípios o trabalho com a pedagogia socialista e a educação popular. Nestas pedagogias, existem interseções com a discussão sobre territórios, sobretudo nos Complexos de Estudo proposta por Pistrak (2000) e na Investigação do Universo Temático proposta por Freire (2005), que aportam fundamentos para o trabalho com a investigação da realidade, das disputas vivenciadas nos diferentes territórios, para uma investigação minuciosa do trabalho, da cultura e das dimensões educativas dos territórios.

Talvez por isso Lorenzo (2013) retome a importância da Pedagogia do Movimento para o surgimento das LEdoCs assim como a perspectiva de se considerar o campo como lugar de vida, de trabalho, de produção, de organização social e sobretudo de produção de conhecimento. Nesse mesmo contexto, Silva (2019) destaca a importância dos espaços de educação popular como espaços construtores de territorialidades, e ao fazer isso chama uma atenção especial para a necessidade de as LEdoCs reconhecerem as diferentes experiências educativas nos territórios e estabelecer diálogos com elas.

Portanto, ao apontar para o trabalho com o território em sua “dimensão de uso”, e em sua “dimensão de conflitualidade”, são encontradas convergências importantes para refletir sobre a educação do campo, mais especificamente sobre as LEdoCs. Vale ressaltar aqui a dimensão dos territórios educativos, concebidos e praticados na educação do campo como os territórios que estão pra além dos muros escolares e que alimentam e fomentam uma relação mais profícua da escola com os sujeitos que dela participam (estudantes, educadores, trabalhadores, famílias, comunidade. etc).

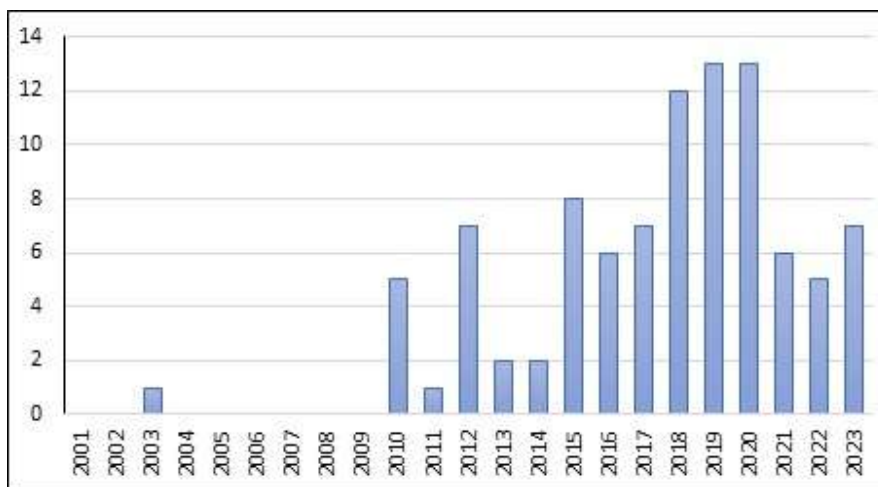
Produções acadêmicas encontrada no Portal de Periódicos – CAPES

Para localizar os artigos acadêmicos nesse balanço, foi utilizado o Portal de Periódicos CAPES. A pesquisa aconteceu entre os dias 2 a 10 de novembro de 2023, com os seguintes buscadores: “educação” e “território”. E essa busca gerou 95 resultados, porém, como alguns desses trabalhos estavam repetidos, o número final real foi de 83

trabalhos. Foram 69 pesquisas realizadas no Brasil, 5 em Portugal, 5 na Colômbia, 2 no Chile, 1 na Argentina e 1 no Uruguai.

Com relação aos anos de publicação, os anos de 2001 a 2009 a publicação foi inexpressiva. Os anos de maior produção foram 2019 e 2020 com 13 publicações. Os períodos de maior concentração dos trabalhos foram de 2015-2020, com mais de 6 publicações anuais. A distribuição dos trabalhos por ano está expressa no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Número de artigos publicados por ano (2001-2023)



Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Org.: autores

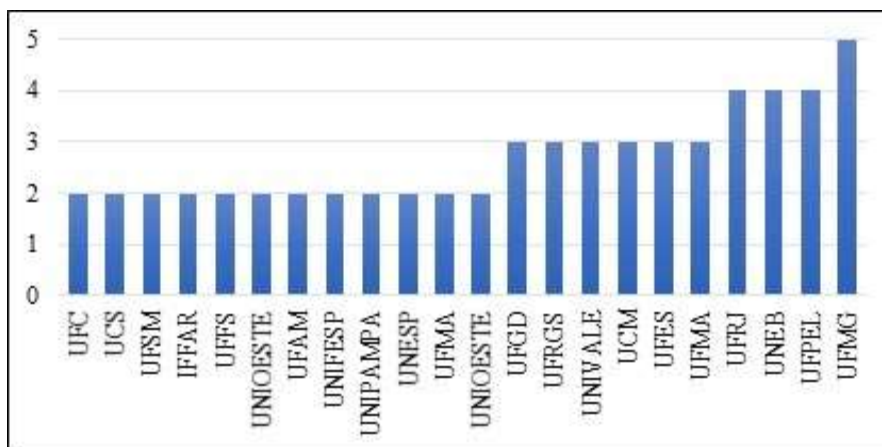
Das instituições encontradas, 24 possuem apenas um trabalho publicado, sendo elas: UFMT, UEPR, UFTM, UNISINOS, UFPA, UFABC, UNIR, UEMG, UTFPR, UFU, UNIVERSIDADE DO ANHEMBI, COLÉGIO PEDRO II, UFCG, UNC, IFPB, USP, UFVJM, UFJF, UFRRJ, UNICAMP, UFPB, UFSB, PUC-RJ, UFF. Os demais 59 trabalhos estão distribuídos no Gráfico 6.

Com relação às regiões brasileiras, os trabalhos estão assim distribuídos: 34 no Sudeste, 24 no Sul, 14 no Nordeste, 5 no Centro-Oeste e 4 no Norte, revelando uma concentração dos trabalhos por região brasileira, como demonstra o Gráfico 7.

Assim como apresentado no balanço realizado das teses e dissertações, o gráfico com a distribuição regional dos artigos evidencia a concentração desproporcional na região Sudeste, que é maior que a soma do percentual das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. A região Sudeste também supera a soma de trabalhos das regiões Sul, Centro-Oeste e Norte. A soma do Sudeste e Sul do país chega a 72% dos trabalhos selecionados.

Se o Nordeste for acrescentado a estas duas regiões, chegam a 89% dos trabalhos selecionados, o que revela uma participação desproporcional sobretudo das regiões Centro-Oeste e Norte no universo da pesquisa realizada.

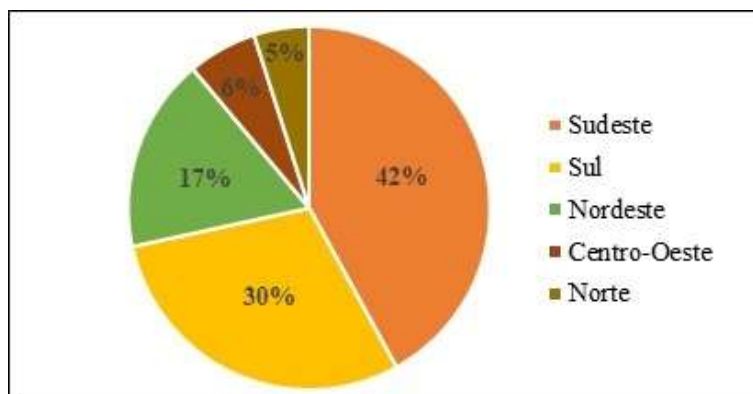
Gráfico 6 – IES com mais de um artigo publicado (2001-2023)



Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Org.: autores

Gráfico 7 – Publicações por região (2001-2023)



Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Org.: autores

Foi organizada uma planilha ([link para acessar Planilha Artigos](#)) com a lista dos 83 trabalhos encontrados e, numa segunda aba, dos 38 artigos selecionados e analisados. Esses artigos foram organizados nas seguintes colunas: Ano; Instituição; Título; Autor; Resumo; Observações.

Com esta tabela, foi possível iniciar uma triagem, buscando os trabalhos mais próximos ao escopo da pesquisa. Em uma primeira seleção, que teve foco no “Título”, “Palavras-Chave” e “Resumo” foram excluídos 45 trabalhos, restando 38 artigos. Não foi possível tomar as LEdoCs como uma categoria de análise (como foi feito no BPA das Teses e Dissertações), pois apenas dois trabalhos tratavam das LEdoCs. Assim, a opção foi analisar todos os 38 trabalhos pela maneira como correlacionaram territórios e educação, incluindo aqueles que mencionam explicitamente os territórios educativos.

A análise dos 38 artigos selecionados para este balanço revelou a existência de uma diversidade de abordagens das temáticas Território e Educação nas publicações de periódicos. Com a leitura minuciosa dos artigos, as principais temáticas presentes em cada um destes textos foram extraídas, e ao fim, classificadas em quinze grupos para permitir a síntese e a análise qualificadas de seu conteúdo. As quinze temáticas classificadas foram posteriormente reagrupadas em cinco grandes grupos de temas para facilitar a apresentação:

1) Um grupo pequeno de textos que faz um uso coerente da categoria de territórios, apresenta uma revisão teórica sobre o assunto em diálogo com as grandes referências nacionais, autores como Milton Santos, Rogério Haesbaert, Bernardo Mançano Fernandes e Marcos Aurélio Saquet, entre outros. Os textos analisados revelam, para além da discussão teórica consistente, algo essencial: a teoria referenciada é utilizada como suporte para conduzir a análise da realidade estudada, como se vê a seguir:

a) O território como categoria essencial para: compreender os interesses dos diferentes atores políticos e econômicos da sociedade; a ação jurídica do Estado de normatizar e estabelecer limites para a incidência de suas ações; e para a teorização da realidade social, a partir de múltiplas escalas. Por isso, Silva e Neves (2018) assinalam a pertinência do território tanto como categoria analítica (caso das pesquisas acadêmicas), quanto categoria prática (ações dos movimentos sociais e das forças do capital), quanto normativa (prática do Estado e suas agências)

b) A Conflitualidade como elemento importante para entender a territorialidade. Dentre os textos selecionados e que recorriam à conflitualidade, a maioria dos textos discorre sobre a realidade camponesa, mas teoricamente apresentam que a conflitualidade não é restrita a ela. Os conflitos territoriais no campo evidenciam as disputas presentes; os atores territoriais; as dinâmicas de territorialização-desterritorialização e reterritorialização; e a realidade vivida pelos povos do campo em seus distintos territórios.

c) O potencial do vínculo entre educação e território para o fortalecimento dos processos identitários, que é uma das finalidades dos processos educativos. Nessa abordagem, as escolas são tomadas como território de afirmação cultural (Silva, 2022), seja no contexto das escolas urbanas, seja no contexto das escolas do campo. Reconhecer a especificidade dos territórios, sua singularidade de formação e desenvolvimento ao longo do tempo, é condição fundamental à efetividade dos processos educativos:

a identidade é o sentimento de fazer parte daquilo que nos pertence; e território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais, e do exercício da vida. Desta forma, noções de pertencimento e identidade constituem etapas fundamentais a serem abordadas no processo de aprendizagem, resignificando e relacionando-o ao exercício da vida cotidiana (Pedro e Stecanela, 2019, p. 589).

d) A importância do conhecimento dos territórios dos estudantes por parte dos professores, para um trabalho mais profícuo em sala de aula. Os artigos que trataram desta questão apresentaram a capacidade de construir o conhecimento de sala de aula a partir da materialidade do vivido pelas pessoas em determinado bairro/região, como: enchentes, tratamento de esgoto, trânsito, decomposição das folhas das árvores de uma praça/parque, entre outras. Situações como essas, presentes no cotidiano das pessoas, são um ponto de partida fundamental para aprofundar os conhecimentos específicos das disciplinas escolares. Por isso, as LEdoCs têm um papel essencial na formação dos professores, para que possam atuar com mais qualidade para o fortalecimento dos territórios camponeses.

No artigo de Leite e Carvalho (2016), sobre educação Integral em Belo Horizonte, são destacadas as relações de topofilia entre educadores/oficineiros que são moradores do bairro e seu potencial de constituir processos educativos com maior pujança. Boa parte dos trabalhos mencionam explicitamente a realidade camponesa-indígena-quilombola como importantes para pensar os territórios educativos. É o caso do trabalho com as comunidades ribeirinhas em Santarém-Pará, analisado no trabalho de Leite (2012), onde o Programa Escola da Floresta desenvolve em uma área de 33ha um trabalho de valorização da cultura dos povos ribeirinhos e seringueiros, com a centralidade na questão ambiental, no trabalho e na cultura alimentar dos povos do lugar, na produção de mudas florestais e na criação de abelhas nativas. Outro trabalho na mesma direção é o de Santos *et al.* (2023), que analisa o esforço de constituir a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Apesar de, a maioria dos artigos selecionados

muitos analisarem a realidade urbana, a pertinência da articulação entre realidade vivida pelos povos do campo e os processos educativos escolares também é enfatizada.

e) A problematização acerca da “entrada” dos territórios no campo das políticas públicas e programas de governo. São exemplos: Os Territórios da Cidadania e Territórios Rurais e o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). No entanto, o artigo de Arbia (2023) alerta que, em muitos casos, se instaura uma lógica tecnicista, na qual o território é utilizado apenas como um instrumental para a gestão da pobreza nas diferentes áreas de nosso país.

2) Um grupo de artigos em que o território é utilizado nas palavras-chave, mas não utilizado enquanto categoria científica, e isso fica evidente a partir de duas situações: Numa delas, o território é utilizado como sinônimo de delimitação de área (territórios amazônicos, por exemplo). Na outra, é apresentado um referencial teórico sobre território, mas a articulação com a pesquisa realizada (seja de campo ou bibliográfica) é praticamente inexistente. Nesse caso, desarticulada da pesquisa, a categoria perde sua utilidade como instrumental de análise da realidade.

3) Há textos em que a palavra território não aparece, ou é muito pouco referenciada. No entanto, o texto é repleto de elementos do debate dos territórios, como conflitualidade, multiescalaridade, etc. Especificamente na relação educação e territórios, os textos abordam por exemplo a “educação contextualizada para o semiárido” como no texto de Kraus, Egler e Costa (2017); ou as contribuições do “estudo da realidade” para o melhor entendimento da realidade camponesa, como no texto de Santos *et al.* (2023). Dessa maneira, é preciso evidenciar que o uso da palavra território não é a única forma de atestar a existência de processos de territorialização-desterritorialização e re-territorialização ou da efetividade do trabalho com os territórios educativos. Por essa razão, é importante assinalar que os artigos analisados nesta pesquisa são aqueles que surgiram pelo portal de periódicos da capes através dos buscadores “territórios” e “educação”. Certamente, há outros textos que tratam de realidades semelhantes, apesar de não mencionar a palavra território.

4) Há textos que apresentam uma concepção mais acurada e de maior contribuição para os objetivos pretendidos com esse balanço, cujas contribuições se dão em três temáticas:

a) A primeira delas é a urgência de promover um reencontro entre o saber popular e o conhecimento científico para consolidar a relação entre territórios e educação. O artigo de Leite (2012) constata os prejuízos à educação quando essa se distanciou da realidade dos seus sujeitos e assumiu o espaço escolar como casa única do saber:

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido, o real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. Todos eles – povo, mestres – são vistos como incapazes da produção do conhecimento porque estão atolados na sobrevivência, no real vivido. Consequentemente, serão apenas capazes de produzir o saber da experiência comum, do senso comum (Arroyo, 2011 *apud* Leite, 2012, p. 70).

De posse dessa crítica, o texto sustenta a necessidade de um reencontro entre “experiência e conhecimento” para produzir um saber novo, sobretudo para as pessoas do meio popular e, através da noção de territórios educativos, fazer da cidade uma pedagogia. E aqui cabe reafirmar: fazer também do campo uma pedagogia.

b) Outra contribuição significativa obtida com esse balanço é a proposta dos territórios Etnoeducacionais, que sinaliza um importante avanço para a educação indígena. Os artigos de Abreu (2020) e Bergamaschi e Sousa (2015) destacam a importância da criação do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) pela portaria 1.062/2013 do Ministério da Educação para fazer avançar a educação indígena. De acordo com o artigo 2º desta portaria:

Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

Abreu (2020) e Bergamaschi e Sousa (2015) denunciam as dificuldades na implementação do programa, como a morosidade da ação do Estado e a desconexão entre as ações das secretarias de educação com as diretrizes que dão suporte ao programa. Por outro lado, apresentam aspectos positivos, como o fato da implementação de um território etnoeducacional prever diagnósticos sobre os povos indígenas, aspectos culturais, linguísticos e demandas educacionais. São destacadas a construção de escolas, os cursos de formação de professores indígenas, a contratação de professores indígenas, a produção de material didático, as bolsas permanência para estudantes indígenas, entre outras.

c) A terceira contribuição importante obtida por esse balanço foi a da entrada dos Territórios Educativos nos marcos legais brasileiros, especialmente sob a ótica da Educação Integral que busca não apenas um aumento da carga horária, e sim a ampliação da qualidade da educação ofertada às crianças jovens. No contexto da educação integral, os territórios educativos são referenciados a partir do Movimento Cidades Educadoras, com sede em Barcelona, na Espanha. Nesta cidade foi realizado em 1990, o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, cuja carta final trata da necessidade de constituição de territórios de aprendizagens. Como sustentam Matiello *et al.* (2017), o ideário das cidades educadoras influenciou as concepções de territórios educativos do Programa Mais Educação, de 2010. Assim:

Com o surgimento do Programa Mais Educação na política educacional brasileira, o termo Território Educativo ganha nome e passa a ser explicitado como projeto comunitário, pactuação entre sociedade e educação comunitária, binômio educação-território, de modo que o último pode ser entendido como um tecido vivo de relações, conteúdo e sujeito de experiências que transforma a vida das pessoas (Pedro e Stecanela, 2019, p.597).

O Ministério da Educação publicou três textos de referência, no ano de 2009, que conceituam os territórios educativos e desenvolvem uma concepção para sua aplicação nos programas e políticas públicas. Pedro e Stecanela (2019) destacam elementos como: a realização de diagnósticos territoriais, mapeamento de parcerias e a construção de trilhas educativas. Os autores demonstram também que a concepção de Territórios Educativos do programa Mais Educação se refere a um processo amplo e multiforme de socialização. Na concepção desses documentos, o território não é visto como algo passivo, e sim como sujeito dessas experiências, capaz de interferir na vida das pessoas que os ocupam.

Portanto, é a partir dos programas de educação integral que o termo ‘territórios educativos’ surge e se desenvolve no escopo das políticas públicas e programas de governo no Brasil. Nos artigos dessa abordagem, o contexto referido é o das cidades, o do diálogo da escola com o bairro, com os museus, ruas e praças das cidades, não o campo. Não foi encontrada restrição ao tratamento da educação integral no/do campo, mas ela é ausente nos textos analisados. Essa ausência sinaliza a necessidade de qualificar a pertinência do estudo dos territórios educativos considerando a realidade camponesa.

5) Por fim, os textos de pesquisadores latino-americanos têm uma abordagem do território como chave para o desenvolvimento da agricultura familiar nesses países, com

fortes referências aos povos originários e camponeses. Nesses casos, trata-se de uma abordagem mais centrada nos territórios de indígenas e camponeses latino-americanos, das ameaças que esses povos sofrem ante ao agronegócio e a mineração, assim como das resistências desses sujeitos na defesa de seus territórios, através da valorização da agricultura familiar, especialmente nas estratégias de desenvolvimento local e desenvolvimento rural sustentável.

Além disso, os textos latino-americanos também mencionam a importância de estratégias educativas para o fortalecimento dos territórios camponeses. Quintero (2015) destaca a importância do território para recuperar uma formação relacionada à criatividade, à imaginação, ao pensamento crítico, às relações afetivas, à autonomia do pensamento. Para este autor a escola foi re-planificada para atender aos objetivos empresariais, e instalou-se o “darwinismo pedagógico”, que mensura as escolas por indicadores, gerando padronização, competitividade e exclusão. Escobar (2016) fala da luta dos povos indígenas para recuperar sua memória, transformar os paradigmas ocidentais fortemente arraigados em suas sociedades, e assim constituir processos educativos locais, com forte presença dos seus sábios e autoridades espirituais. Para além do local, existe uma articulação entre os povos que também promove trocas de conhecimentos e, essencialmente, faz com que esses povos caminhem para o que o autor chama de uma “educação própria”. Gonzalez e Palono Garzón (2021) tratam do acesso de jovens à universidade em um curso direcionado à agricultura familiar, e enfatizam a educação popular e sua tarefa de estudo da realidade para melhor intervir nela.

Considerações Finais

O Balanço de produções acadêmicas demonstrou ser um instrumento importante para compreender os diferentes vieses acerca da relação entre Educação e Territórios nas publicações em portais brasileiros desde 1998. Trata-se de uma investigação que, para além dos autores consagrados na temática, abarca as abordagens teóricas e os caminhos metodológicos de pesquisas desenvolvidas no Brasil e América Latina há mais de duas décadas. A partir dos 173 trabalhos encontrados, foi possível obter um panorama abrangente da investigação, inclusive com outras contribuições das ciências humanas, para além da pedagogia e da geografia, tais como: antropologia, economia e sociologia.

Tanto o BPA realizado das Teses e Dissertações quanto o BPA dos periódicos, demonstraram uma expressiva concentração regional de trabalhos, ficando as regiões Sudeste e Sul com uma média de 65-70% dos trabalhos publicados. Esses dados indicam a necessidade de políticas públicas voltadas para a ampliação dos programas de pós-graduação, bem como a ampliação de editais de fomento à pesquisa nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país.

Quanto às concepções de território presentes nos textos, identificamos comportamentos distintos: há um conjunto de textos que faz uso coerente da categoria, com a utilização de autores consagrados e dos vieses de análise por eles propostos. Já um outro conjunto de textos utiliza o termo à revelia da produção intelectual acumulada, e usa o território como uma palavra para se referir a um campo de atuação, ou a uma área de abrangência, ou ainda a uma ação coordenada pelo Estado para a incidência de políticas públicas. É necessário evitar essas apropriações inadequadas, de maneira que a popularização do território não leve ao esfacelamento da categoria, e sim à sua apropriação coerente na geografia e nas demais ciências que pretendam utilizá-la.

Em geral, os trabalhos analisados apresentaram um êxito nas práticas educativas quando oriundas de uma articulação estreita com os territórios dos estudantes. O processo educativo é potencializado a partir dos problemas e soluções existentes nos territórios. A educação popular fornece bases para se realizar diagnósticos da realidade e/ou para apontar a necessidade de um vínculo progressivamente mais estreito entre o educador e o território educativo. As práticas que partem da conflitualidade do território, das condições materiais de trabalho, da cultura popular, das memórias e das dinâmicas de territorialização-desterritorialização-reterritorialização são apontadas como capazes de conferir maior sentido ao processo educativo, de conectar a escola e seu currículo com a vida que a circunda, e promover um reencontro entre experiência e conhecimento.

Entretanto, ainda são muitos os desafios para efetivar essas experiências. Os textos apontam: a) problemas na concepção de políticas e programas, muitas vezes usados como instrumentais para a gestão da pobreza; b) morosidade na implementação dos programas e das diretrizes aliada ao desinteresse por parte de secretarias e superintendências de ensino; e, por fim, c) uma concepção que privilegia os elementos presentes no espaço urbano como praças, museus, bibliotecas e pormenoriza os elementos presentes no espaço rural. Os trabalhos analisados em contextos de educação do campo demonstram o quão

exitosas foram as experiências que tomaram os assentamentos, quilombos, aldeias e comunidades camponesas como territórios educativos, que educam em sua luta cotidiana no enfrentamento às adversidades. Educam também por suas práticas histórica e culturalmente acumuladas, seus processos de organização social e política e o modo como forjaram e forjam, ao longo de gerações, sua identidade, seu modo de vida e sua relação com os territórios; componentes, por sua vez, indispensáveis à práxis da educação do campo.

Referências

ABREU, Silvana. Território etnoeducacional cone sul e educação diferenciada indígena: interculturalidade e resistência. **Geo Uerj**, n. 37, p. 1-24, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2020.43518>

ARBIA, Alexandre Aranha. Serviço social e território: articulação de conteúdos para uma formação integral. **Educação**, p.1-25, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468593>

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, p. 143-161, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. **Portal Periódicos CAPES**.

Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ESCOBAR, Duvan Ricardo Murillo. Seguimiento a la palabra: aproximación a los ejercicios de memoria y reflexión de las autoridades ancestrales indígenas en los Círculos de Palabra. **Maguaré**, v. 30, n. 2, p. 121-147, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios Teórico-Metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. 186 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZÁLEZ, Viviana Graciela; PALOMO GARZÓN, María Virginia. Universidad y territorios. La diplomatura en agricultura familiar y transformaciones territoriales como espacio de construcción colectiva de saberes para la acción. **Trabajo y sociedad**, v. 22, n. 37, p. 31-48, 2021.

HAESBAERT, Rogério. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT91827063>

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD**, 2023. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 out. 2022.

KRAUS, Lalita; EGLER, Tamara; COSTA, Aldenilson. Educação em rede: por uma pedagogia contextualizada e imanente. **Revista Kavilando**, v. 9, n. 1, p. 79-105, 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, p. 57-72, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300005>

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1205-1226, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660598>

LORENZO, Ivanalda Dantas Nobrega Di. **Construção do conhecimento e a reafirmação do território**: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 2013. 676p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013

MATIELLO, Alexandre Mauricio; VILLELA, Ana Laura Viana; BRUNO, Guilherme Rodrigues; AZEVEDO, Gisele Arteiro Nelson. Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. **Cidades. Comunidades e Territórios**, n. 34, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15847/citiescommunitiesterritories.jun2017.034.art10>

PEDRO, Joanne Cristina; STECANELA, Nilda. O território educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. **Práxis educativa**, v. 14, n. 2, p. 583-600, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.010>

PEREIRA, Elisângela Nunes. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UnB** - um estudo de caso no território Kalunga/Goiás. 2013. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUINTERO, César Ignacio Báez. La enseñanza del territorio en medio de la educación para el mercado. **Educación y desarrollo social**, v. 9, n. 2, p. 136-151, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.951>

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores**: territórios em disputa. 2015. 253p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

SANTOS, Jenijunio dos. **Licenciatura em educação do campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia.** 2020. 238p. Tese (Doutorado Em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2020

SANTOS, Júlio César Novais *et al.* Educação e luta pela terra: a experiência com jovens do campo da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA. **Revista de Educação Popular**, v. 22, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2023-66260>

SILVA, Maria Divanete Sousa da *et al.* **Práticas educativas populares na licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia Tocantina.** 2019. 240p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa; NEVES, Josélia Gomes. Território, Direitos Humanos e Educação do/no campo na Amazônia. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65, p. 635-655, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/2.6887>.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escolas, territórios e afirmação cultural em periferias urbanas no Sul do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246918, pp.1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248246918eng>

Recebido em 16/05/2024. Aceito para publicação em 27/08/2024.
--