



Formação de Educadores do Campo: a Geografia Fora do Eixo na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC)

Formation of Educators of the Countryside: Geography Outside the Axis in the Graduation in Education of the Countryside (LEDUC)

Rodrigo Simão Camacho¹ 

Resumo

Este estudo traz uma reflexão acerca da formação de educadores do campo por meio da iniciativa Geografia Fora do Eixo, tendo como estudo de caso o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Com uma abordagem qualitativa baseada em um estudo de caso, a pesquisa envolve, como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental do Projeto Pedagógico-Curricular (PPC), Planos de Ensino da LEDUC e políticas públicas de Educação do Campo, e observação participante nas aulas e na formulação das atividades realizadas pelos licenciandos. Os resultados demonstram que a perspectiva territorial multidimensional e crítica contribui para fortalecer conexões entre a universidade, os movimentos socioterritoriais e o trabalho docente. Conclui-se que a proposta Geografia Fora do Eixo, ao integrar o currículo com uma abordagem territorializada, promove o caráter emancipatório da Educação do Campo, reforçando a importância de ampliar e intensificar essas políticas institucionais para sua plena consolidação.

Palavras-chave: educação do campo; formação docente; território multidimensional; práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

Abstract

This study provides a reflection on the training of rural educators thru the Geography Outside the Axis [Geografia Fora do Eixo] initiative, using the Graduation in Education of the Countryside [Licenciatura em Educação do Campo] (LEDUC) course at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) as a case study. With a qualitative approach based on a case study, the research involves, as methodological procedures: bibliographic review, documentary research of the Pedagogical-Curricular Project (PPC), LEDUC Teaching Plans, and public policies of Education of the Countryside, and participant observation in classes and in the formulation of activities carried out by the undergraduate students. The results demonstrate that the multidimensional and critical territorial perspective contributes to strengthening connections between the university,

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), MS, Brasil. E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br.

socioterritorial movements, and teaching work. It is concluded that the Geografia Fora do Eixo proposal, by integrating the curriculum with a territorialized approach, promotes the emancipatory character of Education of the Countryside, reinforcing the importance of expanding and intensifying these institutional policies for its full consolidation.

Keywords: education of the countryside; teacher formation; multidimensional territory; counter-hegemonic pedagogical practices.

Introdução

Considera-se que um dos propósitos fundamentais da Licenciatura em Educação do Campo é que seus componentes curriculares estejam centrados na construção de um processo formativo de educadores do campo orientado por uma abordagem crítico-emancipatória. Tal processo toma como ponto de partida a realidade socioterritorial concreta dos próprios sujeitos envolvidos, levando em conta as suas distintas formas de reprodução social e a multidimensionalidade que caracteriza seus territórios.

Com base nessa reflexão, buscou-se compreender a Geografia Fora do Eixo, produto/produtora da Formação de Educadores do Campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), vinculada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – MS (LEDUC/FAIND/UFGD) na construção de projetos político-pedagógicos e definição do conteúdo programático adaptados às especificidades socioterritoriais dos sujeitos da Educação Escolar do Campo do estado de Mato Grosso do Sul.

A abordagem metodológica da pesquisa foi de cunho qualitativo e de estudo de caso na LEDUC/FAIND/UFGD. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão Bibliográfica: artigos de periódicos, livros e capítulos, dissertações e teses que versam acerca dos temas: Geografia Crítica, Questão Agrária, Campesinato, Espaço, Território e Territorialidade, Movimentos Socioespaciais e Socioterritoriais, Educação do Campo, Formação de Educadores do Campo e Políticas Públicas.

Foi realizado a Pesquisa Documental das Políticas Públicas Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (PRONACAMPO) e do Projeto Pedagógico-Curricular (PPC) do curso LEDUC/FAIND/UFGD, com ênfase no conteúdo programático do plano de ensino

do componente curricular: “Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul”. Utilizamos, também, da Pesquisa-participante, tendo o autor do texto como ministrante do componente curricular: “Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul” no curso LEDUC/FAIND/UFGD. E, por último, fizemos a análise de um trabalho produzido pelos educados camponeses e indígenas nesse componente curricular no ano de 2024.

Os resultados indicam que a perspectiva territorial-multidimensional e crítica exerce um papel relevante ao fortalecer os vínculos entre a universidade, os movimentos socioterritoriais e o trabalho docente. Com a perspectiva da Geografia Fora do Eixo, ao incorporar uma abordagem territorializada ao currículo, impulsiona-se o caráter emancipatório da Educação do Campo, ressaltando a importância dos investimentos nessas políticas públicas para continuarmos avançando.

Educação do Campo e a Formação de Educadores do Campo: Produto/Produtora de uma Geografia Fora do Eixo

Vamos destacar alguns aspectos que justificam a análise do nosso objeto de pesquisa, a Licenciatura em Educação do Campo, sob a ótica da Geografia Fora do Eixo, numa análise desde a perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (Fernandes, 2014) em diálogo construtivo com o Paradigma da Educação do Campo (Camacho, 2014, 2019a, 2019b, 2019c, 2024, 2025).

Primeiro aspecto que apresentamos diz respeito ao *método crítico* (materialismo histórico-dialético) (Marx, 2013, 2021; Marx; Engels, 1984, 2013) e/ou materialismo histórico-geográfico² (Harvey, 2004, 2013; Soja, 1993) e a compreensão sobre o campo sob os pressupostos da tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária (PQA) (Martins, 1981; Almeida, 2003, 2006; Oliveira, 2007; Fabrini, 2019; Marques, 2008; Shanin, 2005, 2008; Fernandes, 2006, 2009, 2012, 2014), cuja interpretação do movimento de territorialização do capital no campo e recriação camponesa é elaborado por meio da lógica de desenvolvimento desigual-contraditório-combinado (Trotsky, 2017; Oliveira, 2007) e o desenvolvimento geográfico desigual (Harvey, 2004; Soja, 1993).

² “Mesmo a expressão “materialismo histórico”, observo, apaga a importância da geografia, e se venho me empenhando nos últimos anos para implantar a ideia do “materialismo histórico-geográfico” é que a mudança dessa terminologia nos prepara para olhar com mais flexibilidade e, espero, mais coerência e significação em termos de classes de processos como a globalização e o desenvolvimento geográfico desigual” (Harvey, 2004, p. 98).

O materialismo histórico-geográfico-dialético é considerado revolucionário, pois proporciona uma compreensão da produção/reprodução socioespacial e territorial como uma totalidade em constante movimento de construção/desconstrução/recriação. Esse paradigma teórico-metodológico, foi denominado de *Filosofia da Práxis*³ por Antonio Gramsci (2006). De acordo com Camacho (2023, p. 2), essa perspectiva...

[...] entende a necessidade e a possibilidade de superação do modelo socioeconômico vigente por meio da participação ativa (*práxis*) dos sujeitos oprimidos/explorados/subalternizados que compõem a sociedade. Outrossim, concebe o ser humano como ser concreto que transforma a natureza a partir das relações de trabalho e modifica a realidade mediante opções/ações políticas. Portanto, a necessidade da superação com o modelo vigente irrompe devido à coisificação/alienação/exploração/subalternização do ser humano decorrente do modo de produção capitalista e de sua sociedade estratificada (Camacho, 2023, p. 2).

Milton Santos (1999) afirmava que o método⁴ é o ponto de vista, por meio do qual, o pensador tem a possibilidade de elaborar um sistema de conceitos que consiga abarcar o todo e as partes da realidade em constante interação: “[...] um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, *a partir de um ponto de vista*. Este não é um dado em si, um dado *a priori*, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída [...]” (1999, p. 62, grifo nosso).

Por meio desse método marxista (Lefebvre, 2010), a categoria de *espaço* é caracterizada por Lefebvre (2025) como a “*materialização da existência humana*”, sendo ele, dialeticamente, vivido, percebido e concebido. Compreendida como *totalidade* por Santos (1999, 2008, 2009): conjunto indissociável, solidário e conflituoso de sistema de objetos e sistema de ações. E ainda, por Harvey (2013 p. 10), *Espaço Relacional*: “estando contido em objetos, no sentido de que um objeto pode ser considerado como existindo somente na medida em que contém e representa em si mesmo as relações com outros objetos”.

³ “Em Marx, o conceito da práxis torna-se o conceito central de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo [...]. (Bottomore, 1988, p. 462). “Como uma ‘filosofia da práxis’, o marxismo pode ajudar as massas a se tornarem protagonistas da história, à medida em que um número cada vez maior de membros da classe subalterna venha a adquirir conhecimentos especializados, desenvolvendo a possibilidade de uma atividade intelectual crítica e uma visão do mundo coerente” (Bottomore, 1988, p. 268).

⁴ Para compreendermos a diversidade de métodos é necessário entendermos que as bases teóricas responsáveis pela organização do pensamento científico e filosófico até hoje foram: o empirismo inglês, o idealismo alemão, a dialética hegeliana, o positivismo comtiano e o materialismo histórico marxista. Estas teorias deram origem a métodos distintos (Sposito, 2004; Camacho, 2023).

Pensando a categoria *território* a partir da perspectiva “*histórica, relacional e multidimensional-híbrida do território e da territorialidade*” (Saquet, 2007). O *território camponês*, onde a Educação do Campo se territorializa, é espaço multidimensional (econômico, político, cultural, social e ambiental) e multi-escalar⁵ (local/global), no confronto entre verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contrahegemonia dos processos de Globalização (Santos, 1999, 2001, 2008, 2009), sendo apropriado/produzido/reprodutivo/transformado pelos campesinos, possibilitando a recriação do seu modo de (re)existir, produzir e pensar o mundo (Fernandes, 2006, 2009, 2012, 2014).

Nesse contexto, a realidade do campo no sistema capitalista é analisada sob os pressupostos marxistas: da necessidade/possibilidade do *movimento de superação* das relações hegemônicas (Paulo Neto, 2011); da totalidade espacial formada pela relação indissociável de sistemas de objetos e sistema de ações (Santos, 1999, 2008); da *unidade na diversidade* que envolve campo/cidade (Oliveira, 2007); da coexistência desigual, conflituosa e contraditória de relações capitalistas e não capitalistas (Luxemburgo, 1985; Oliveira, 2007; Fernandes, 2009, 2014).

O segundo elemento é a *práxis* (pensamento e ação em movimento de totalidade) (Gramsci, 2006), com ênfase de protagonismo no sujeito da ação, o *campesinato*. A partir dessa análise paradigmática, o campesinato, para além de um modo de existir e de uma forma de organização da produção não capitalista, é uma *classe social* “para si” (consciência de classe) (Almeida, 2003, 2006) e (socio)territorial (Camacho, 2024, 2025), inserida no conflito da luta de classes no campo, travando uma disputa territorial com as classes dominantes e seu modelo de desenvolvimento capitalista baseada no latifúndio-agronegócio (Fernandes, 2009).

Na perspectiva do PQA, a identidade camponesa, de natureza classista e territorial, faz parte dessa unidade na diversidade de sujeitos coletivos que se recriam em territórios no campo, nas águas e nas florestas. Os campesinos são compreendidos como sujeitos socioterritoriais que resistem coletivamente e se reproduzem no capitalismo numa dinâmica estrutural que pode envolver, concomitantemente, tanto os processos de

⁵ A (multi)escalaridade parte do princípio dialético da relação Todo/Parte, Totalidade/Particularidade, Global/Local. Sendo o Local, fruto de múltiplas determinações de diversas escalas e territorialidades. Não existe território isolado no sistema capitalista globalizado. Todavia, é no local que a abstração da totalidade se torna concreto/empírico no cotidiano das pessoas (Santos, 2008).

extinção (expulsão/desterritorialização/proletarização), quanto de *recriação* (reterritorialização/campesinização) ou de *diferenciação social* (transformação em latifundiário-capitalista) no mesmo espaço-tempo (Camacho, 2021, 2024).

Seguindo o princípio da *práxis*, podemos afirmar que estamos construindo uma “Geografia do Oprimido” (Freire, 1983, 1999; Caldart, 2004, 2010). Nessa perspectiva há uma relação intrínseca e interdependente entre os movimentos socioespaciais/socioterritoriais (Fernandes, 2005; Fernandes; Sobreiro Filho, 2023) camponeses e a Educação do Campo, tendo em vista que esse paradigma político-pedagógico emerge das ações coletivas desses movimentos.

Nas iniciativas do PRONERA, do PROCAMPO e do Novo Pronacampo observa-se uma interação estreita entre a universidade e os movimentos socioterritoriais, que atuam em diálogo na elaboração e avaliação das propostas Político-Pedagógicas-Curriculares (Molina, 2017; Molina; Antunes-Rocha, 2014), com ênfase no “*protagonismo político, epistêmico e pedagógico das Populações do Campo, das Águas e das Florestas* e de suas representações na elaboração e execução de programas e ações” (Brasil, 2025c, 2025d).

Em seus cursos de formação de educadores, a matriz pedagógica é concebida tendo como foco a *práxis* dos sujeitos coletivos do campo, protagonistas de seu projeto de educação. Esse processo está conectado à concepção desenvolvida na Pedagogia Libertadora/Oprimido de Paulo Freire (1983), em diálogo com a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004, 2010), por que, concomitante a sua construção, agrupa as experiências de práticas, ações e pensamentos pedagógicas dos próprios movimentos camponeses que, assim, são reconhecidos como sujeitos educativos/pedagógicos coletivos (Camacho; Vieira, 2021; Camacho, 2025), produzindo uma “Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses” (Camacho, 2021, 2024, 2025). Neste sentido, podemos considerar a Educação do Campo como a realização prática da Pedagogia Libertadora (Caldart, 2004, 2010) pensada por Paulo Freire...

Cria-se, por meio dessa tradição pedagógica, um diálogo com a dimensão pedagógica da condição de oprimido e a cultura como formadora do processo de humanização. Para Paulo Freire, o processo educativo se realiza, concomitante, aos processos de humanização e emancipação e deve ser construído no diálogo de saberes e ações com as classes oprimidas (Camacho, 2024, p. 6).

A Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais refere-se a um processo educativo orientado pela intencionalidade política de formação por meio da luta socioterritorial dos movimentos camponeses. Nesse contexto, os processos de espacialização, como marchas, ocupações e acampamentos (DATALUTA, 2021), e de territorialização, que envolvem a produção de alimentos por meio do trabalho familiar, associativo, cooperativo e agroecológico, são ações pedagógicas que formam o camponês, primeiramente como ser humano e como modo de vida e, posteriormente, como classe social e territorial. Essa formação busca fortalecer a resistência contra os processos de desterritorialização e propõe a superação das opressões (classe, gênero, étnico-racial, geracional, anticapacitismo), exploração e subalternidades impostas pelo capital (Camacho; Vieira, 2021).

A prática emergente do diálogo entre os movimentos e a universidade deve contribuir para a superação de cinco aspectos fundamentais que marcam a realidade atual: a colonialidade, o capitalismo, a supressão do público, o eurocentrismo e a perda de autonomia dos próprios movimentos socioespaciais/socioterritoriais: a *colonialidade do poder*, entendida como a utilização da ideia de raça para sustentar um padrão universal de classificação e dominação social; o capitalismo enquanto modelo predominante de *exploração social*; a supressão do *espaço público* nos debates sobre o futuro do Estado; o *eurocentrismo*, que opera como forma hegemônica de controle da subjetividade e intersubjetividade, influenciando especialmente os modos de produção do conhecimento; a *perda de autonomia* dos movimentos socioterritoriais em relação ao Estado, aos partidos políticos e às doutrinas religiosas (Leher, 2007, p. 30).

O terceiro elemento constitutivo é o diálogo entre os saberes e práticas empíricas territorializadas dos camponeses e o pensamento crítico acadêmico, entendido como um direito de acesso ao conhecimento científico, literário, artístico e filosófico acumulado pela humanidade. Esse *diálogo de saberes-fazeres*, que produzem novas sínteses de conhecimentos, é adotado como princípio pedagógico nos cursos de Formação de Educadores do Campo.

Os saberes-fazeres populares, produzidos pela prática (saber por experiência), não são desprezados e/ou inferiorizados. Não são concebidos como antagônicos aos conhecimentos técnico-científicos produzidos na academia, pelo contrário, são reconhecidos como complementares, que podem ser articulados ou superados, possibilitando o surgimento de novas sínteses de conhecimentos. A ação-reflexão dialógica proposta por Paulo Freire em sua pedagogia, não é um diálogo passivo, romantizado, subalterno e idealista, mas pressupõe: o conflito (Camacho, 2021, p. 10).

Na construção de novas sínteses de conhecimentos, surge a possibilidade de transformar o conhecimento produzido pela universidade, recriando-o na perspectiva de atender às necessidades concretas dos sujeitos sociais. A realidade socioespacial vivida e construída pelos sujeitos coletivos proporciona a produção de saberes carregados de significado político e transformador tanto à academia quanto aos movimentos socioterritoriais (Camacho, 2017b, 2021), em que: “os sujeitos de ambos têm se educado reciprocamente” (Caldart, 2004).

A perspectiva pedagógica tem como base a *práxis contra-hegemônica*, ou seja, orientações que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem social vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade (Saviani, 2000). Assim, esses cursos representam a criação de um território imaterial voltado para a produção de conhecimento em disputa com o modelo dominante, contribuindo para o desenvolvimento de um paradigma revolucionário na geração de novos saberes e práticas (*práxis*), formando *intelectuais orgânicos*⁶ (Gramsci, 2006) de suas comunidades, seja nas escolas, associações, cooperativas, partidos ou movimentos.

Nesse processo de geração de novos saberes/fazeres, os próprios sujeitos tornam-se responsáveis pela produção de conhecimento científico, contribuindo para a reinserção do tema nas agendas de pesquisa das universidades públicas brasileiras (Molina, 2014, 2017; Maciel; Camacho, 2020). Atualmente, há muitas pesquisas em andamento e encerradas por todo o país produzidas pelos próprios sujeitos. Essas pesquisas incorporam e recriam, ao longo do processo de formação dos educadores camponeses, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade com os saberes empíricos territorializados nas lutas e práticas cotidianas das famílias camponesas, bem como das suas organizações e movimentos socioterritoriais (Camacho, 2024).

Esse processo de construção do conhecimento é fortalecido pela aplicação da Pedagogia da Alternância (Assunção; Camacho, 2023; Brasil, 2022) como metodologia de ensino.

⁶ “Quanto às suas ideias sobre os intelectuais, Gramsci sugere que, se, por um lado, os filósofos profissionais desenvolvem a capacidade de pensamento abstrato, todos os seres humanos têm uma prática filosófica quando interpretam o mundo, ainda que, frequentemente, de forma não sistemática e não crítica. A filosofia converte-se, segundo a expressão de Marx, em “uma força material” com efeitos sobre o “senso comum” de uma época [...]” (Bottomore, 1988, p. 268).

Formação em Alternância permite o respeito às especificidades territoriais onde moram os estudantes-camponezes, não deslocando o conhecimento técnico-científico de seu contexto sociocultural, caracterizando-se como uma prática educativa com novas formas de assimilação e construção do conhecimento, estabelecendo uma relação dialética entre conhecimentos/saberes/práticas técnico-científicos e populares. Isto se torna possível no interior de um projeto de formação que articula teoria-prática e ensino-pesquisa-extensão, com a ruptura do *status* de superioridade da atividade teórica com relação à prática social, entendendo que este processo de ensino e aprendizagem vai muito além da assimilação de um conjunto de técnicas e procedimentos, colaborando assim com a superação da fragmentação do conhecimento que passa ser enxergado em sua totalidade e complexidade, além de ressaltar sua vinculação a formas de transformação da realidade (Camacho, 2024, p. 9-10).

Em síntese, nesse diálogo interdependente entre a Geografia e a Educação do Campo, a sua totalidade constitui-se: “pela junção dialética da concepção de campo (territórios em disputa) e campesinato (classe social e relação socioterritorial não-capitalista), em interdependência com uma reflexão a respeito da compreensão do que é Educação (*práxis/emancipação humana*)” (Camacho, 2024, p. 6).

Portanto, consideramos que a Geografia no contexto da Formação de Educadores do Campo é “fora do eixo”: crítica-emancipatória, multidimensional, relacional, dialógica, holista⁷, anticolonial, contra-hegemônica e periférica. Uma geografia construída de forma teórica-política-ideológica a favor da justiça social, cuja constituição em sua totalidade integra os seguintes princípios:

- a- A construção de uma “Geografia do Oprimido” engendrada de forma *orgânica*, fruto da *práxis* dos próprios sujeitos. Por essa razão, é *anticolonial* e *dialogada*, desenvolvida a partir da interação entre saberes e práticas produzidos localmente na experiência cotidiana concreta dos indivíduos e os conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, artísticos e literários acumulados ao longo da história humana.
- b- O *espaço* e o *território* concebidos de forma relacional, multidimensional, multi-escalar e em sua totalidade material/imaterial. Categorias fundantes nesse diálogo *interdisciplinar* produto/produtor da Geografia e da Educação do Campo, que é uma educação territorialmente construída pelos sujeitos coletivos do campo e de seus movimentos socioterritoriais. Na Licenciatura em Educação do Campo, essas categorias se inserem de forma *holística* na formação por *áreas de conhecimento* previstas para a *docência multidisciplinar*;

⁷ “[...] apreender objetos e relações como um todo, e só assim estaremos perto de ser holistas, isto é, gente preocupada com a totalidade” (Santos, 1988, p. 57).

- c- Geografia construída às *margens*, que não é identificada oficialmente pelas entidades representativas oficiais e suas associações, tendo em vista que a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), estão ligadas apenas aos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia, não estabelecendo uma relação direta com as Licenciaturas em Educação do Campo;
- d- Uma geografia produto/produtriz na *periferia* dos grandes centros produtores do conhecimento, especificamente, LEDUC/FAIND/UFGD, localizada no interior do estado de Mato Grosso do Sul, região da Grande Dourados, conforme Mapa 1, onde ocorre uma disputa territorial intensa entre camponeses, populações tradicionais e originárias em resistência aos processos de territorialização do agronegócio⁸.

Políticas Públicas de Formação de Educadores do Campo numa perspectiva contra-hegemônica

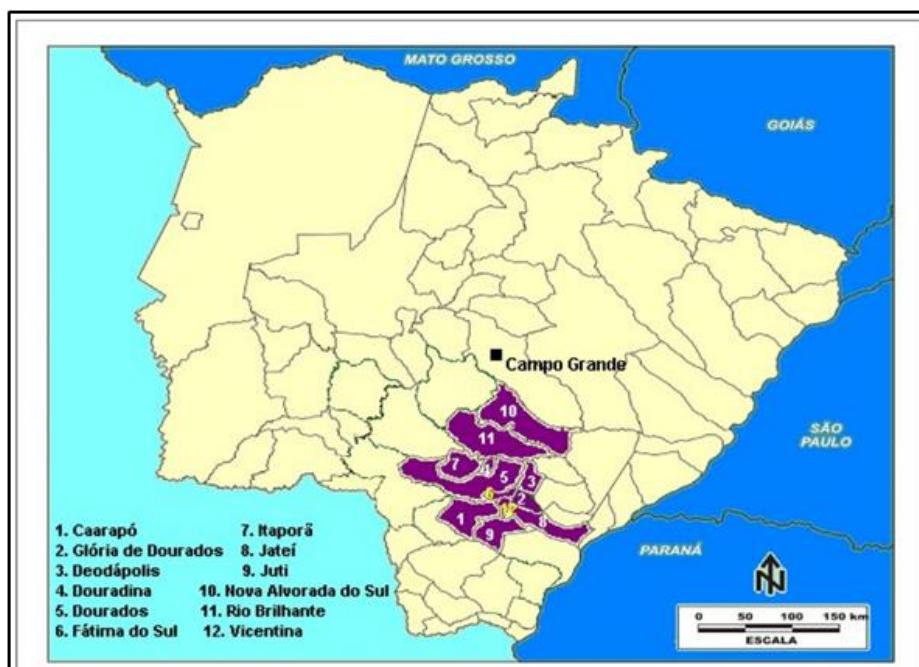
Compreendemos a Educação do Campo como produto/produtora/(re)produtora das do modo de (re)existir socioespacial e socioterritorial do campesinato no interior da totalidade do modo de produção capitalista. É formada/formadora por um conjunto de *práxis* socioterritoriais-educativas que objetivam a (re)existência material e simbólica camponesa em seus territórios. A conquista e a resistência de/nos territórios camponeses permitem, de forma dialética, a recriação/reprodução/(re)territorialização da Educação do Campo (Camacho; Fernandes, 2017).

Neste contexto, é essencial que as universidades formem educadores do campo como intelectuais orgânicos, sendo mais significativo que os educadores sejam provenientes dessa realidade socioterritorial. Camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-professores nas escolas do campo (Camacho, 2017a, 2017b, 2021, 2022, 2024). A formação de educadores das Escolas do Campo representa uma necessidade específica, essencial para assegurar os direitos vinculados às particularidades socioterritoriais dessas comunidades. Não se trata apenas de uma resposta pragmática à

⁸ “Temos um cenário atual baseado na territorialização do agronegócio apoiada e subsidiada pelo Estado, com inserção de empresas nacionais e transnacionais como prioritárias, em detrimento da produção nos territórios camponeses da reforma agrária [...]. Esse contexto produz como consequência o acirramento das disputas entre o agropecuarista e o camponês, colocando as populações tradicionais/originárias e os camponeses em situação de risco, sujeitos a violência, mortes e assassinatos, na medida em que buscam a conquista na terra ou a resistência em seus territórios” (Assunção; Camacho, 2022).

falta de professores qualificados no campo, mas representa a intencionalidade de que o processo de ensino-aprendizagem será enriquecido pelo compartilhamento socioterritorial de linguagem, memória, cultura e história de luta entre educadores e educandos (Arroyo, 2007; Molina, 2017).

Mapa 1 – Localização da Região da Grande Dourados - MS



Fonte: https://territoriosrurais.org/pdf/ptdrs/ptdrs_territorio037.pdf⁹.

Para analisar a formação de educadores do campo, é essencial refletir sobre a conquista e a ampliação das políticas públicas. O debate sobre políticas públicas ganhou protagonismo na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, onde se fortaleceu a concepção de Educação do Campo como um direito de todas as pessoas do campo e uma obrigação do Estado (Molina, 2014, 2017). A luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses resultou em conquistas de alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo que, apesar dos seus limites institucionais, são experiências práticas concretas de Educação do Campo: PRONERA, PROCAMPO e o Novo Pronacampo¹⁰.

⁹ Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Território da Grande Dourados, MS.

¹⁰ Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025 - Institui a *Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo*. Política pública articulada para ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da educação do campo aos povos do campo, das águas e das florestas, destacando à participação e o protagonismo político, epistêmico e pedagógico na elaboração e execução de programas e ações (Brasil, 2025c; 2025d).

O PRONERA, criado em 1998, tem como objetivo propor e apoiar iniciativas educacionais voltadas para o desenvolvimento territorial das áreas de reforma agrária. As atividades do programa são fundamentadas no princípio da equidade, na valorização da diversidade cultural e socioterritorial no campo (em suas múltiplas dimensões: sociais, culturais, políticas, econômicas, gênero, geracional e étnico-racial), na gestão democrática e nos avanços científicos e tecnológicos (Brasil, 2011, 2016, 2020, 2025a).

Sob a influência teórica, política e ideológica do PRONERA, foi criado o PROCAMPO (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Este programa tem como principal objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior, visando à formação de educadores de Escolas do Campo (Brasil, 2025b). Sua origem está diretamente ligada às demandas expressas pelos movimentos socioespaciais/socioterritoriais e sindicais camponeses, conforme registrado no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004 (Sá; Molina, 2010; Camacho; Vieira, 2021).

Na FAIND/UFGD, conforme localização do Mapa 1, está alocada a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), instituída por meio da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, como “[...] 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”.

Os cursos de formação de professores no Brasil possuem currículos que estão em constante disputa (Arroyo, 2007) teórico-política-ideológica. Nesse território imaterial em disputa, se busca um currículo contra-hegemônico, de superação da ideologia hegemônica¹¹, fortalecendo para a mudança da estrutura e modelo territorial vigente, fundamentado na lógica capitalista de organização do espaço rural. Os movimentos socioterritoriais camponeses defendem que os cursos de formação de educadoras e educadores do campo incorporem saberes relacionados às particularidades dos processos de (re)existência socioterritorial camponesa.

¹¹ Mészáros (2008) comprehende ideologia como uma forma de consciência social prática, enraizada na materialidade das relações de produção. Consciência como produto/(re)produtora de dos conflitos sociais com raiz na luta de classes, pela dinâmica dominante e globalizada sociometabólico do capital. O autor propõe uma ideologia emancipatória da classe trabalhadora, e uma educação crítica como instrumento para estimular a autoconsciência para superação da ideologia dominante.

O debate estrutural envolvendo a terra e o território (Paradigma da Questão Agrária) devem ocupar uma posição central nessa proposta, já que abrangem aspectos fundamentais do modo de (re)existir, produzir, viver, além da organização política e territorial. Temáticas como a luta de classes e os conflitos/disputas territoriais entre o campesinato e o latifúndio-agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, os processos de territorialização/desterritorialização/reterritorialização dos povos do campo, a *práxis* dos movimentos socioterritoriais do campo, a agroecologia, a multidimensionalidade e multi-escalaridade dos territórios/territorialidades camponesas, a luta pela terra, além das formas trabalho, produção, cultura e formas de organização política campesina, devem ser parte integrante do currículo para a formação específica de educadoras e educadores da Educação Escolar do Campo (Camacho, 2022, 2024, 2025).

Existe a conexão direta entre educação, territórios/territorialidades camponesas e interdisciplinaridade (áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Ciências Humanas) na proposta pedagógica. Destacam-se na sua fundamentação pedagógica a ênfase nas experiências de Educação Popular (Freire, 1983, 1999) e na formação do intelectual orgânico (Gramsci, 2006; Caldart, 2010, 2012; Molina, 2014, 2017). Essas perspectivas têm como preocupação central o estabelecimento de vínculos com as comunidades camponesas e seus movimentos socioespaciais/socioterritoriais a valorizando a *práxis* produzidas pelos sujeitos a partir de seus contextos socioterritoriais locais como ponto de partida dos processos formativos (Camacho, 2022, 2024, 2025).

O PPC da LEDUC também traz como preocupação o desenvolvimento territorial com sustentabilidade e equidade no campo em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, política, cultural e social, tendo como premissa a articulação com os movimentos socioespaciais/socioterritoriais do campo. Seus objetivos são: formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas¹² com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional de seus territórios, habilitando-os/as como produtores de conhecimentos que resultem em práticas de docência crítico-emancipatórias, alterando a forma-conteúdo escolar; formar intelectuais orgânicos que atuem na organização de movimentos socioterritoriais, associações e cooperativas; fomentar pesquisas focadas para superação de

¹² Formação por área de conhecimento para a docência multidisciplinar (Brasil, 2025b).

problemas da comunidade local¹³; formar agentes de promoção de desenvolvimento territorial com sustentabilidade; desenvolver a autonomia dos sujeitos no processo de produção e na construção de relações de trabalho não alienados etc. (UFGD, 2017; Camacho, 2022, 2025). Dos objetivos específicos podemos citar os seguintes:

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, consequentemente, a redução do êxodo jovem (UFGD, 2017, p. 16).

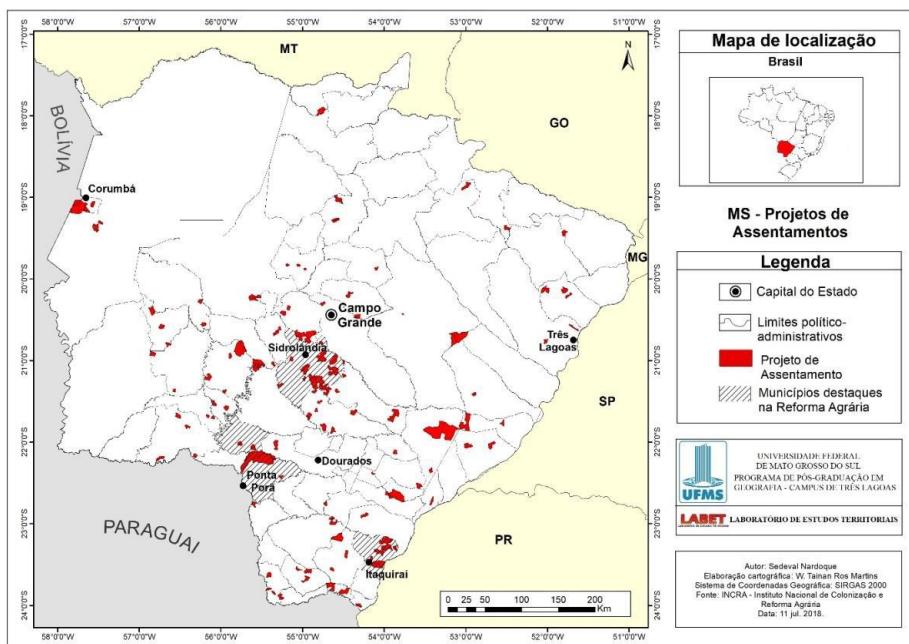
Para Antunes-Rocha e Martins (2012) a Formação em Alternância se estrutura a partir de *territórios educativos*, que se caracteriza pela distribuição do processo ensino-aprendizagem ao longo do curso em dois momentos: *Tempo Universidade* (TU) - tempo de estudo desenvolvido nas universidades (70% da carga horária do curso) e *Tempo Comunidade* (TC) - tempo de estudo desenvolvido na comunidade (30% da carga horária do curso).

Na LEDUC, no período do TU, os estudantes fazem suas aulas presenciais em dois momentos por semestre, ficando alojados pelo período de duas semanas em alojamentos organizados e financiados pela UFGD. No período do TC, são os professores que vão até os estudantes a partir dos polos, lugares que concentram regionalmente a maioria dos educandos. No caso, camponeses – assentados (sem citar os indígenas que também tem presença marcante no curso¹⁴), os polos seguem a lógica de conquista dos territórios de Reforma Agrária, conforme Mapa 2.

¹³ Temas bastante pesquisados em iniciação científica e TCCs na LEDUC: o problema dos arrendamentos e a territorialidade do agronegócio dentro dos assentamentos, o êxodo da juventude camponesa, os impactos do uso dos agrotóxicos, a relação socioterritorial escola-comunidade, o fechamento de escolas do campo, o retorno à produção e comercialização de alimentos com diversidade e renda, o acesso à políticas públicas que garantam produção e renda, o trabalho pedagógico a partir da disciplina TVT, a influência do agronegócio nas escolas do campo, o tema gerador de agroecologia nas escolas do campo etc. (Camacho, 2025).

¹⁴ A população indígena em Mato Grosso do Sul é de 116.346 pessoas, correspondendo a 4,22% da população levantada pelo Censo Demográfico 2022. Os 5 maiores municípios de MS em população indígena são: Campo Grande, Dourados, Amambai, Aquidauana e Miranda. Em termos proporcionais, Japorã, Paranhos e Tacuru são os municípios de MS com os maiores percentuais de indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 30 set. 2025.

Mapa 2 - Municípios com maior número de assentamentos - MS



Fonte: Nardoque; Kudlavicz, 2019.

O Mapa 2 e os dados da luta pela/na terra no estado, mostram a relação direta com a territorialização da Educação do Campo, pois são os territórios onde estão as escolas do campo e a maioria dos polos de atendimento onde se concentram os estudantes camponeses da LEDUC. No período de 1988 a 2014, os municípios que tiveram mais ocupações no MS por movimentos socioterritoriais camponeses foram: Sidrolândia (36 ocupações), Itaquiraí (35 ocupações) e Ponta Porã (34 ocupações) (Melo, 2017, p. 147). Da mesma forma, os municípios com maior número de projetos de assentamentos (PAs) da Reforma Agrária no MS: Sidrolândia com (23); Ponta Porã com (15); e Itaquiraí com (12) (Nardoque; Kudlavicz, 2019). Um total de 204 assentamentos - 32.131 famílias, com uma área de 716.212,18 hectares conquistados.

Para analisar a intensa disputa territorial envolvendo camponeses, populações tradicionais e originárias na resistência aos processos de territorialização promovidos pelo agronegócio em Mato Grosso do Sul, o currículo da LEDUC oferta, no 4º semestre, nas habilitações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, um componente curricular dedicado ao tema: “Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul”, que tem como objetivo analisar os “processos Geo-históricos que envolvem a Questão Agrária, a diversidade territorial das populações/povos/trabalhadores do campo, águas e

florestas/Cerrado/Pantanal (indígenas, camponeses e populações/comunidades tradicionais) e os conflitos/disputas de territórios/territorialidades no campo em Mato Grosso do Sul” (UFGD, 2024). O Conteúdo Programático do Plano de Ensino contém os seguintes itens:

O estado de Mato Grosso do Sul no contexto da regionalização estadual e do Brasil; Regiões de Planejamento em Mato Grosso do Sul; A Formação Territorial de Mato Grosso do Sul; Mato Grosso do Sul e suas diferentes territorialidades (Camponeses, Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos) no campo, água, florestas (Cerrado, Pantanal); A Questão Agrária em Mato Grosso do Sul; Os Conflitos/Disputas Territoriais envolvendo as populações do Campo, águas e florestas/Cerrado/Pantanal (camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) e o Agronegócio em Mato Grosso do Sul; A ação dos Movimentos Socioterritoriais do campo, água e florestas/Cerrado/Pantanal (camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) em Mato Grosso do Sul; A formação e resistência territorial das populações do campo, água e florestas/Cerrado/Pantanal (Camponeses, Indígenas, Quilombolas e Ribeirinhos) em Mato Grosso do Sul (UFGD, 2024, não paginado).

Durante uma atividade avaliativa realizada nesse componente curricular, com os estudantes da LEDUC no Tempo Universidade em 2024, foi abordada a seguinte questão: Que conhecimentos foram adquiridos ao longo das aulas? De que forma esses conhecimentos contribuirão para a prática docente nas escolas do campo e/ou para outras atividades relevantes às comunidades? Trouxemos uma resposta de uma educanda-camponesa¹⁵ para exemplificar nossa análise sobre a construção de uma Geografia Fora do Eixo.

A disciplina de Geo-história e Territorialidades de Mato Grosso do Sul possui uma relevância fundamental para nossa formação acadêmica, proporcionando uma nova perspectiva sobre o estado em que vivemos. Ela me ajudou a compreender a importância de conhecer melhor o lugar onde moramos. Com uma abordagem significativa, a matéria nos apresenta um passado marcado por diversos conflitos e desafios. Por meio de sua análise, podemos entender não apenas o processo de formação do Brasil e de Mato Grosso do Sul, mas também as condições enfrentadas pelas comunidades remanescentes e as adversidades que elas ainda vivenciam. A exposição do professor foi extremamente clara e bem elaborada, facilitando o entendimento do conteúdo. Essa disciplina contribui diretamente para minha área de formação, ampliando meu conhecimento sobre o espaço geográfico em que estamos inseridos. Ela nos revela como a terra foi conquistada e todo o caminho percorrido para chegarmos ao presente. Os conhecimentos adquiridos são imprescindíveis e demandam constante estudo para que possamos nos localizar melhor, identificar a região em que estamos, compreender os polos urbanos e muito mais. Expresso minha gratidão ao professor Rodrigo Camacho pela dedicação e por compartilhar seu vasto conhecimento sobre este tema tão essencial¹⁶ (Estudante-Camponesa da LEDUC, 2024).

¹⁵ Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 510/16 área de Ciências Humanas e Sociais.

¹⁶ Fizemos ajustes de ortografia, gramática e concordância verbal.

Esses estudantes já estão inseridos na realidade socioterritorial do campo, mas o curso oferece a oportunidade de analisar, de maneira crítica e fundamentada cientificamente, os desafios enfrentados diariamente pelos sujeitos coletivos em suas comunidades.

Considerações Finais

Por se tratar de uma forma de Educação Territorializada (Fernandes, 2006; Fernandes; Molina, 2004), a essência da Educação do Campo está intrinsecamente vinculada à construção de territórios sob uma “lógica camponesa”, na qual os próprios sujeitos do campo desempenham o papel central na produção e recriação de seu espaço social. Na experiência analisada, observa-se uma dinâmica educativa desenvolvida pelos sujeitos do campo, fruto de uma luta sociopolítica pela conquista e/ou resistência ligada à terra e ao território. Essa dinâmica educativa emerge justamente desse engajamento sociopolítico, configurando-se como uma expressão concreta da *práxis*, que integra teoria-prática, pensamento-ação, ação-reflexão-ação, trabalho manual-intelectual, militância-pesquisa, saber popular-acadêmico no processo de formação de educadores do campo.

A Geografia Fora do Eixo da Educação do Campo em nível superior é resultante do avanço decorrente dos movimentos socioterritoriais camponeses, materializado principalmente através do PRONERA e do PROCAMPO. Observa-se que essas experiências exercem, mesmo com as restrições institucionais, sua função da formação, nas dimensões técnica-científica, política e social de intelectuais orgânicos camponeses.

Referências

ALMEIDA, R. A. O conceito de classe camponesa em questão. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2003.471.

ALMEIDA, R. A. (**Re**) **criação do campesinato, identidade e distinção**: a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: UNESP, 2006.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **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, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.

ASSUNÇÃO, A. S.; CAMACHO, R. S. A Geografia e a História da Luta pela Terra em Mato Grosso do Sul. **Revista Nera**, n. 62, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i62.7850>

ASSUNÇÃO, A. S.; CAMACHO, R. S. Educação do Campo e resistência camponesa: a *práxis* pedagógica emancipatória, dialógica e em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR). **Pegada: a Revista da Geografia do Trabalho, [S. l.]**, v. 24, n. 1, p. 85–112, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33026/peg.v24i1.9557>

BOTTOMORE, T. (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB n. 22/2020. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do Pronera**. 7ª versão revisada e atualizada. Brasília: MDA; INCRA, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). **Apresentação**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: 1 set. 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Pronacampo**: Política Nacional de Educação do Campo, Águas e Florestas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: Acesso em: 1 set. 2025c.

BRASIL. Portaria MEC n. 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. **Diário Oficial da União**, ed. 139, seção 1, p. 30, 25 jul. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: Acesso em: 1 set. 2025d.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo.** 2014. 806 p. 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.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade** (Impresso), vol.38, n.140, p. 649-670, jul. 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177792>.

CAMACHO, R. S. 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, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i39.5409>.

CAMACHO, R. S. Educação do campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019a. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

CAMACHO, R. S. 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, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i48.6364>

CAMACHO, R. S. 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, 2019c. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i50.5888>.

CAMACHO, R. S. A Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses e sua contribuição na Educação Formal e Não-Formal do Campo. In: ENANPEGE, 15., 2021. **Anais** [...]. ENANPEGE, São Paulo: ANPEGE, 2021.

CAMACHO, R. S. 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. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 3-25, 2022.
DOI: <https://doi.org/10.33026/peg.v22i3.8374>

CAMACHO, R. S. Marxismo como Método e *Práxis*: os conceitos de espaço e território enquanto totalidade em movimento. **Caderno Prudentino de Geografia**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/9527>. Acesso em: 6 set. 2023.

CAMACHO, R. S. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista Nera**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v27i2.9829>.

CAMACHO, R. S. Prefácio: Contexto Socioterritorial Agrário e a Formação Emancipatória de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul. In: PIATTI, C. B. **Educação do Campo**: Formação de Professores em diferentes territórios. Campo Grande: Oeste, 2025, v.1, p. 15–44.

CAMACHO, R. S.; FERNANDES, B. M. Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo. **Práxis Educacional (Online)**, n. 26, v.13, p.49-73, 2017.

CAMACHO, R. S.; VIEIRA, J. M. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Revista Confins** (Paris), n. 50, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.37478>.

DATALUTA. **Relatório DATALUTA**: Banco de dados da luta por espaço e territórios, Presidente Prudente, NERA/UNESP, 2021.

FABRINI, J. E. A existência (e resistência) camponesa no Sul de Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS**, n. 29, ano, 15 maio 2019.

FERNANDES, B. M. 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, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-40.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <https://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questao-agraria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>. Acesso em: 20 maio 2009.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 744-748.

FERNANDES, B. M. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Revista Terra Livre**, ano 30, v. 2, n. 42, 2014. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2014.560

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional — Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, B. M.; SOBREIRO FILHO, J. Teorias dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais. In: SPOSITO, E. S.; CLAUDINO, G. dos S. (org.). **Teorias na geografia:** mundos possíveis. organizado por. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos de cárcere.** Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

HARVEY, D. **Espaços de esperança.** São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 8–39, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2012.v14i28.a13641>

LEFEBVRE, H. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000*). Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

LEFEBVRE, H. **Marxismo.** Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2010.

LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Educação e movimentos sociais:** novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1985, v. II.

MACIEL, J. M. B. de M.; CAMACHO, R. S. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 270–280, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/riet.v1i1.13322>

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês, **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i12.1399>

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, K. Prefácio. In: MARX, K. **Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000084.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **Lutas de classes na Rússia**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, D. S. A luta pela terra em Mato Grosso do Sul: O MST e o protagonismo da luta na atualidade. **Revista NERA**, ano 20, n.39, p.133-160, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i39.4204>

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. et al (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP. p. 263-290.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

NARDOQUE, S.; KUDLAVICZ, M. Reforma agrária e desconcentração fundiária em Mato Grosso do Sul: proposta metodológica. **Geografia em Questão**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2019.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7–13, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, [S. l.], n. 7, p. 1–21, 2005.

DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i7.1456>

SHANIN, T. Lições camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.).

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).

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas:** a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539302741>

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa:** A queda do Tzarismo. Brasília-DF: Senado Federal, 2017. v. 1. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/530450>. Acesso em: 30 set. 2025.

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. FAIND - Faculdade Intercultural Indígena. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico Curricular**, Dourados: UFGD, 2017.

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. FAIND - Faculdade Intercultural Indígena. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. **Plano de Ensino:** Geo-história e Territorialidades de Mato Grosso do Sul, Dourados: UFGD, 2024. (Não Publicado).

Recebido em 15/08/2025.
Aceito para publicação em 01/10/2025.