

RODRIGO SIMÃO CAMACHO

**REFLEXÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DO DEBATE PARADIGMÁTICO DA
QUESTÃO AGRÁRIA E DA PEDAGOGIA DOS MOVIMENTOS
SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO
CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL**

**Relatório de Pós-doutorado realizado
na Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Programa de
Pós-Graduação em Geografia,
Presidente Prudente**

**Supervisor(a): Prof. Dr. Bernardo
Maçano Fernandes**

ID 5729

PRESIDENTE PRUDENTE

2026



RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente - SP

Pós-doutorado modalidade II (Pós-doc. II)

Pós - Doutorando: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

Supervisor: Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes

Período de Vínculo: 30/12/2024 – 30/12/2025

Presidente Prudente – SP

2026



RELATÓRIO DE ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO

I – Dados do Pós-Doutorando:

Nome completo: Rodrigo Simão Camacho
Telefone: Celular: (18) 98143-1088
E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br

II – Dados do Supervisor:

Nome completo: Bernardo Mançano Fernandes
Telefone: Celular: (18) 99764-1957
E-mail: mancano.fernandes@unesp.br

III – Dados do Projeto:

TÍTULO DO PROJETO: Reflexões acerca da importância do Debate Paradigmático da Questão Agrária e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses na Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul.
PERÍODO DO RELATÓRIO: 30/12/2024 a 30/12/2025
RESUMO: Nossa pesquisa teve como objetivo refletir acerca da importância do Debate Paradigmático da Questão Agrária e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses na Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul. A construção de um novo paradigma da Educação do Campo tem sua gênese nas ações dos movimentos socioterritoriais camponeses que culminou, na junção com algumas instituições, estudantes e docentes, em 1998, na formação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. No bojo das conquistas desse movimento nacional estão as políticas públicas de formação de educadores do campo, que tem uma fundamental importância para que as universidades possam formar educadores-professores-militantes preparados/engajados para lecionar a partir da realidade multidimensional e da (multi)escalaridade dos territórios onde estão inseridas às Escolas do Campo. A perspectiva teórica-política-ideológica da recriação camponesa presente no Paradigma da Questão Agrária, concomitantemente, com a <i>práxis</i> dos sujeitos do campo, na qual podemos denominar de a Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses, foram fundamentais na conquista, elaboração e execução das políticas públicas de formação de educadores do campo como o PRONERA e o PROCAMPO, que deu origem às Licenciaturas em Educação do Campo pelo Brasil, entre elas, a



LEDUC, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em Mato Grosso do Sul.

Os camponeses-docentes formados nesses cursos buscam construir os processos pedagógicos das Escolas do Campo em consonância com a lógica de reprodução/recriação/(re)existência dos sujeitos nos territórios de Reforma Agrária, colaborando na formação de consciências e de territorialidades críticas-emancipadas.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram: revisão bibliográfica a respeito da Educação do Campo, Formação de Educadores, Questão Agrária, Territórios-Territorialidades Camponesas e Movimentos Socioterritoriais Camponeses. Em segundo momento, foi feita a análise dos seguintes documentos: o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (Portal do MEC); Proposta Política Curricular (PPC) da LEDUC; Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) do Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET); circulares, notas e manifestos do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); notícias e reportagens relacionadas à Educação do Campo e às ações dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses (Google alertas); análise dos dados das ações dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses presentes no Relatório DATALUTA.

No terceiro momento, por meio da pesquisa-participante, dialogamos com os acadêmicos e professores, na qual, descrevemos as atividades realizadas no ensino-pesquisa-extensão nos Cursos da LEDUC e PPGET, com ênfase no ensino de Geografia e da Questão Agrária.

No quarto momento, aplicamos um questionário, por meio do *Google Forms* e um roteiro de entrevista com perguntas abertas aos docentes e estudantes egressos da LEDUC e PPGET.

Com essa pesquisa buscamos contribuir com o debate, difusão e consolidação epistemológica, das políticas públicas e da *práxis* contra-hegemônica do Paradigma da Educação do Campo e da Geografia Agrária na Formação de Educadores do Campo, colaborando na formação de intelectuais orgânicos que auxiliarão no desenvolvimento territorial-multidimensional de sua comunidade, garantindo que a educação formal cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação popular, técnica, política, social e emancipatória.

Palavras-chave:

Formação de Educadores do Campo	Questão Agrária	Movimentos Socioterritoriais Camponeses
---------------------------------	-----------------	---



INTRODUÇÃO

Neste relatório estão elencadas as atividades realizadas durante todo o período (30/12/2024 – 30/12/2025) do estágio de **Pós-doutorado modalidade II (Pós-doc. II)** - concedido por afastamento remunerado do empregador, que compreende instituição de ensino, pesquisa ou empresa, realizado sem bolsa de agências de fomento - junto ao **Programa de Pós-Graduação em Geografia - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente – SP.**

Na primeira parte foram elencadas as **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE PÓS-DOCTORADO**, que foram divididas nas modalidades **Ensino, Pesquisa, Extensão e Produção Técnica**. Sendo que os documentos comprobatórios das atividades estão na parte de Anexos.

A segunda parte diz respeito ao **DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA** intitulada: “Reflexões acerca da importância do Debate Paradigmático da Questão Agrária e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses na Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul”. Essa parte está dividida em nos subtemas:

a - DISCUSSÃO TEÓRICA: Educação do Campo; Paradigma da Questão Agrária; Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses; Formação de Educadores do Campo; Geografia Agrária;

b - COLETA DE DADOS: transcrição das entrevistas de estudantes egressos e docentes do curso da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e do Programa de Pós-Graduação Educação e Territorialidade (PPGET);

c - PRODUTOS E BENEFÍCIOS ATINGIDOS: avanços científicos conseguimos para as áreas de conhecimento da Geografia Agrária e Educação do Campo;

d- DIFUSÃO DOS CONHECIMENTOS GERADOS: Publicações dos resultados em Anais de eventos, Periódicos e Capítulos de Livros; Apresentação de Trabalhos em Eventos; Palestras, Conferências e mesas redondas;

Em **Apêndice** segue o **questionário e o roteiro de entrevistas** utilizado na pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética da UNESP.

Em Anexo está o **Currículo da Plataforma Lattes** atualizado e todas as produções do currículo e demais atividades desenvolvidas durante o período de estágio de pós-



doutorado estão documentadas com comprovantes em **anexos** -
<https://drive.google.com/drive/folders/1hMFn4FY3Ah3NRKhKbKW7UyoITrbNgHYr> .



PARTE 1 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE PÓS-DOCTORADO¹

ENSINO

1. Estágio em Componente Curricular: **PENSAMENTO GEOGRÁFICO** ministrada pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes no 1º ano do **Curso de Graduação em Geografia** (Bacharelado e Licenciatura) - Departamento De Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Período:** Às quintas – feiras matutino e noturno – 1º semestre de 2025. **Carga horária:** 105 horas por turma.
2. Estágio em Componente Curricular: **PROJETO DE INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR I (PID I)** ministrada pelo Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes no 3º ano do **Curso de Graduação em Geografia** (Bacharelado e Licenciatura) - Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Período:** Às sextas – feiras matutino e noturno – 1º semestre de 2025. **Carga horária:** 105 horas por turma.
3. Exercício da docência no Componente Curricular: **A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO** no curso de **ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – ESCOLA DA TERRA** – Pró-reitora de Pós-Graduação, Coordenadoria de Pós-Graduação, Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **Período:** Alternância – 1º semestre de 2025. **Carga horária:** 30 horas.
4. Exercício da docência na Disciplina: **ATIVIDADES ORIENTADAS I**. Curso: **Mestrado em Geografia** (UFMS). Unidade: CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS. Turma: T01. **Carga horária:** 30 horas.
5. Exercício da docência na Disciplina: **ATIVIDADES ORIENTADAS II**. Curso: **Mestrado em Geografia** (UFMS). Unidade: CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS. Turma: T01. **Carga horária:** 30 horas.
6. Exercício da docência na Disciplina: **ATIVIDADES ORIENTADAS II**. Curso:

¹ Em Anexo, a este relatório está o currículo na Plataforma Lattes atualizado. Também, todas as produções do currículo e demais atividades desenvolvidas durante o período de estágio de pós-doutorado estão documentadas com comprovantes em apêndices e anexos <https://drive.google.com/drive/folders/1hMFn4FY3Ah3NRKhKbKW7UyolTrbNgHYr>.



Doutorado em Geografia (UFMS). Unidade: CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS. Turma: T01. **Carga horária:** 30 horas.

7. Acompanhamento de orientando de doutorado na Disciplina: **ESTÁGIO DE DOCÊNCIA I**. Curso: **Doutorado em Geografia** (UFMS). Unidade: CPTL - CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS. Turma: T01. **Carga horária:** 30 horas.

PESQUISA

- **PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA**

- Participação em Reuniões semanais e Atividades dos **Grupos de Pesquisa:** Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (**GEOEDUCA**) e da **Rede DATALUTA** - Rede Brasileira de Pesquisa das Lutas por Espaço e Territórios – UNESP.

- **CONSTRUÇÃO DE RELATÓRIOS DE PESQUISA**

1. Levantamento de Dados e Construção de Relatório Final do **Projeto de Pesquisa** intitulado: **"CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS AOS ESTUDOS TERRITORIAIS COM PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL"** - Eixo/ Subprojeto: **Educação do Campo - Territórios: Assentamentos Santa Rosa e Santo Antonio - Escola Municipal Santa Rosa e Escola Estadual Tertulina Martins de Oliveira** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Chamada n. 40/2022 - Linha 3B - Projetos em Rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social - Pró-Humanidades - Processo n. 420230/2022-0;

2. Levantamento de Dados e Construção de Relatório Final do Projeto de Pesquisa intitulado: **"CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS AOS ESTUDOS TERRITORIAIS COM PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL"** - Eixo/ Subprojeto: **Educação do Campo - TERRITÓRIO - ASSENTAMENTO IRMÃ DULCE - MIRANTE DO PARANAPANEMA - SP** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Chamada n. 40/2022 - Linha 3B - Projetos em Rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social - Pró-Humanidades - Processo n. 420230/2022-0;



- **PUBLICAÇÕES:**

- **ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS**

1. SANTOS, C. B. R.; CAMACHO, R. S. A Geografia da Educação no Campo na Mesorregião Leste de Mato Grosso do Sul: Disputas, Conflitos e Resistências na Produção do Território. **Boletim DATALUTA**, v.19, n. 193, p.1 - 29, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/56486>.

2. ASSUNÇÃO, A. S.; CAMACHO, R. S.; GARCIA, V. B. Compra e venda de lotes em assentamentos da reforma agrária: estudo de caso no assentamento Palmeira, Nioaque (MS). **Geografia em Questão**, [S. l.], v. 18, n. 01, 2025. DOI: 10.48075/geoq.v18i01.34636. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/34636>, v.18, p.27 - 50, 2025.

3. CAMACHO, R. S. Formação de Educadores do Campo: a Geografia Fora do Eixo na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC). **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 20, n. 60, p. 170–192, 2025. DOI: 10.14393/RCT206079817. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/79817>.

- **ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO**

1. LAURINDO, L.; CAMACHO, R. S. *et al.* O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira: Avanços e Desafios na Construção da Educação Básica Do Campo em Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, 2026.

2. ASSUNÇÃO, A. S.; CAMACHO, R. S. (Re)existências Socioterritoriais Camponesas: Formação de Autoconsciência Crítica e Emancipatória na Perspectiva Marxista da Educação do Campo Omnilateral/Politécnica. **Pegada (UNESP. Impresso)**, 2026.

3. LIMA, B. B.; CAMACHO, R. S. Revisão Bibliométrica das Pesquisas em Educação do Campo e Ensino de Geografia (2004-2024). **Boletim DATALUTA**, 2026.

- **LIVROS PUBLICADOS**

1. ASSUNCAO, A. S.; CAMACHO, R. S. **A práxis pedagógica emancipatória, dialógica e em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)**. Escola Cidadã: Contagem - MG, 2025.

2. ASSUNCAO, A. S.; CAMACHO, R. S. **O debate paradigmático e a questão agrária em Mato Grosso do Sul: da formação do latifúndio à luta pela terra e recreação camponesa nos territórios da reforma agrária**. Escola Cidadã: Contagem - MG, 2025.

- **CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS**

1. MENEZES, L. F.; CAMACHO, R. S. *et al.* O Arrendamento como fonte alternativa de renda: resistências e contradições no processo de recreação da agricultura camponesa no



Assentamento São Pedro, Sidrolândia, MS In: YAMAZAKI, R. M. O.; SANGALLI, A. (Orgs.). **Educação e Territorialidade**: diálogos interculturais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, v.1, p. 165 - 190.

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

- **TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS (COMPLETO)**

1. CAMACHO, R. S.; ASSUNCAO, A. S. *et al.* Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil e Escolas Profissionais Familiares Rurais (EPFRs) em Moçambique: Formação em Alternância In: Congresso Internacional Movimentos Docentes – CMD, 2025. **ANAIS [...]** Congresso Internacional Movimentos Docentes – CMD: Partilha, Colaboração e (Trans)Formação de Professores, 2025.

2. VIANA, J. M. S.; CAMACHO, R. S. Questão Agrária e Educação do Campo: o Fechamento da Escola Municipal de Educação no Campo Professora Elma Garcia Lata Batista, Três Lagoas-MS In: SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 11, 2025. **ANAIS [...]** XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 2025.

- **TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS (RESUMO)**

1. VIANA, J. M. S.; CAMACHO, R. S. O Fechamento da Escola Municipal de Educação no Campo Professora Elma Garcia Lata Batista, Três Lagoas-MS - Questão Agrária, Disputa e Resistência Territorial In: Encontro Regional da Educação do Campo do Centro Oeste (V ERECCO), 5, 2025, Dourados-MS. **ANAIS [...]** V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro Oeste (V ERECCO). Dourados - MS: UFGD, 2025.

- **TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS (RESUMO EXPANDIDO)**

1. MACIEL, G. A.; CAMACHO, R. S. Considerações acerca dos Impactos nos Territórios Camponeses em Decorência do Fechamento de Escolas do Campo In: Encontro Regional da Educação do Campo do Centro Oeste (V ERECCO), 5, 2025, Dourados _MS. **ANAIS [...]** V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro Oeste (V ERECCO). Dourados - MS: UFGD, 2025.

2. LIMA, M. S. A.; CAMACHO, R. S. O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas do Campo de Mato Grosso Do Sul - Análise em Diferentes Territórios In: Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade, 5, 2025, Dourados _MS. **ANAIS [...]** V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade. Dourados - MS: UFGD, 2025.

3. LIMA, M. S. A.; CAMACHO, R. S. O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas do Campo de Mato Grosso Do Sul: Análise em Diferentes Territórios In: SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 11, 2025, Três Lagoas. **ANAIS [...]** XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Três Lagoas: UFMS, 2025.



- **APRESENTAÇÃO DE TRABALHO E PALESTRA**

1. CAMACHO, R. S. **Educação do Campo**: Formação de Professores em Diferentes Territórios, 2025. (Apresentação de Trabalho).
2. CAMACHO, R. S. **Interseccionalidades**: Enfrentando o Racismo, a Violência De Gênero e as Opressões de Classe na Educação, 2025. (Conferência ou palestra).
3. LIMA, M. S. A.; CAMACHO, R. S. **O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas Do Campo De Mato Grosso Do Sul**: Análise em Diferentes Territórios, 2025. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

- **OUTRAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS**

1. CAMACHO, R. S. **Prefácio**: Contexto Socioterritorial Agrário e a Formação Emancipatória de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Oeste, 2025. (Prefácio).
2. LANGE, J. M. R. C.; CAMACHO, R. S. **PRÓLOGO**. Florianópolis: Cum Laude, 2025.
3. PEIXOTO, L. S.; CAMACHO, R. S. **As (Inter)faces da Linguagem na Educação Básica**. Florianópolis: CUM LAUDE, 2025. (Posfácio).

- **LIVROS E/OU CAPÍTULOS DE LIVROS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO**

1. SANTOS, C. B. L. S.; CAMACHO, R. S. **Cercas e portas fechadas no campo**: a questão agrária e a dinâmica de reprodução das escolas do campo na Região Centro Oeste do Brasil, 2026. (Prelo).
2. SANTOS, C. B. L. S.; CAMACHO, R. S. **Para além dos números**: o que os microdados do censo escolar do INEP (não) revelam sobre a Educação Básica do Campo na Microrregião de Iguatemi-MS, 2026. (Prelo).
3. LANGE, J. M. R. C.; CAMACHO, R. S. (org.). **Educação do Campo, Questão Agrária e Racismo Ambiental na Relação (Multi)Escalar Brasil e Moçambique**: Desafios Globais e Ações Socioterritoriais de Resistência Locais. Santa Maria – RS: Arcos, 2026.
4. SANTOS, C. B. L. S.; CAMACHO, R. S. *et al.* **Territórios do Assentamento Santa Rosa e Assentamento Santo Antonio**: Escola Municipal Santa Rosa e Escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira, Itaquiraí, MS, 2026.

- **ORIENTAÇÕES E SUPERVISÕES CONCLUÍDAS:**

Dissertações de mestrado: coorientador

1. Natanael Martins da Silva. **O Papel da Escola do Campo na Agroecologia para a Conservação da Biodiversidade e Sustentabilidade no Assentamento Geraldo Garcia**. 2025. Dissertação (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal



da Grande Dourados, 2025.

Teses de doutorado: orientador principal

1. William James Vendramini. **Educação do Campo e Práticas Educativas na Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, Poconé/MT**. Tese (GEOGRAFIA) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

- **ORIENTAÇÕES E SUPERVISÕES EM ANDAMENTO**

Dissertações de mestrado: orientador principal

1. Michelly Ariadne Rafael Mióla. **Território do Esperançar: A Ciranda Infantil Paulo Freire como Tecnologia Socioterritorial da Educação do Campo do MST**. Dissertação (Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

Teses de doutorado: orientador principal

1. Juan Marco da Silva Viana. **A Questão Agrária Sul-Mato-Grossense Nos Currículos Escolares das Escolas do Campo**. Tese (GEOGRAFIA) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

2. Adenilso dos Santos Assunção. **Educação do Campo e Experiências em Alternâncias nas Escolas Famílias Agrícolas no Mato Grosso do Sul: Educação, Desenvolvimento Territorial e Trabalho Camponês**. Tese (GEOGRAFIA) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

Supervisão de pós-doutorado

1. Cássia Betânia Rodrigues dos Santos. **A Geografia da Educação no Campo no Centro-Oeste do Brasil: conflitos e Resistências na Disputa pelo Território**. Supervisão de pós-doutorado - Universidade Federal da Grande Dourados. Inst. financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2025.

- **PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE CONCLUSÃO:**

Mestrado

1. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Grasielle Santana. **A violência simbólica no campo: Um recorte do conflito agrário no município de Paulicéia/SP**, 2025. (Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2025.

2. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Sharim Cynthia Lobo. **Escuela Agrotécnica Eldorado: Educação, Agroecologia e Gênero**, 2025. (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

3. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Natanael Martins Da Silva. **O Papel da Agroecologia na Escola do Campo para a Conservação da Biodiversidade e Sustentabilidade no Assentamento Geraldo Garcia**, 2025. (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.



4. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Ana Lia Lourenço Gomes. **Sequência Didática em Geografia: Educação Ambiental na Escola do Campo Municipal Santa Rosa-Itaquiraí/MS**, 2025. (ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE) - Universidade Federal de Santa Maria, 2025.

Doutorado

1. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Érica Nayara Santana do Nascimento. **Educação do Campo e Produção Agroecológica No Assentamento Roseli Nunes, MT: Estratégias de (Re)Criação da Juventude Camponesa**, 2025. (GEOGRAFIA) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

Exame de qualificação de mestrado

1. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Adriana da Silva Nascimento Leite. **A Organização Político Pedagógica Das Escolas Do Campo Do Distrito Nova Itamarati Para a Educação Inclusiva**, 2025. (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

2. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Paulo Pereira da Silva. **Análise dos Impactos Socioambientais provenientes do avanço da Agricultura Comercial nos Assentamentos da Reforma Agrária Uirapuru e Santa Guilhermina no Município de Nioaque-MS**, 2025. (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

3. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Carlos Alexandre Arruda Palauro. **Dificuldades de jovens do campo no ingresso ao ensino superior: uma análise a partir da realidade rural**, 2025. (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

4. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Natanael Martins Da Silva. **O Papel da Escola do Campo na Agroecologia Para a Conservação da Biodiversidade e Sustentabilidade no Assentamento Geraldo Garcia**, 2025. (EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

5. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Alan da Silva Neves. **Questão agrária e ensino de Geografia: análise de materiais didáticos na Rede Estadual de Três Lagoas (MS)**, 2025. (Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

6. CAMACHO, R. S. *et al.* Participação em banca de Michelly Ariadne Rafael Miola. **Território do Esperançar: A Ciranda Infantil Paulo Freire como Tecnologia Socioterritorial da Educação do Campo do MST**, 2025. (Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

EXTENSÃO

1. Participação no **Congresso Internacional Movimentos Docentes – CMD 2025**, 2025. (Congresso).

2. Apresentação Oral no(a) **V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-**



Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade, 2025. (Encontro). O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas do Campo de Mato Grosso do Sul: análise em diferentes territórios.

3. Apresentação Oral no(a) **V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade**, 2025. (Encontro). Considerações acerca dos Impactos nos Territórios Camponeses em decorrência do Fechamento de Escolas do Campo.

4. Apresentação Oral no(a) **V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade**, 2025. (Encontro). O Fechamento da Escola Municipal de Educação do Campo Professora Elma Garcia Lata Batista, Três Lagoas-MS: Questão Agrária, Disputa e Resistência Territorial.

5. Moderador no(a) **V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade**, 2025. (Encontro) Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade.

6. Palestrante no **V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade**, 2025. (Encontro). EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIFERENTES TERRITÓRIOS.

7. Avaliador no(a) **V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro-Oeste (ERECCO) - Educação do Campo, das Águas, das Florestas: Agroecologia e Diversidade**, 2025. (Encontro). Eixo 3 – Educação do Campo: Políticas Públicas, Questão Agrária e Movimentos Sociais.

8. Participação no **X Seminário Nacional e IV Internacional Estado, Educação, Classes e Movimentos Sociais na Contemporaneidade (SEEMOV)**, 2025. (Seminário).

9. Conferencista no(a) **X Seminário Nacional e IV Internacional Estado, Educação, Classes e Movimentos Sociais na Contemporaneidade (SEEMOV)**, 2025. (Seminário) Interseccionalidades: Enfrentando O Racismo, A Violência de Gênero e as Opressões de Classe na Educação.

10. Apresentação oral no **XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária**, 2025. (Simpósio). O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas do Campo de Mato Grosso do Sul: análise em diferentes Territórios.

11. Avaliador no(a) **XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária**, 2025. (Simpósio). Comissão Científica no XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

12. Coordenador de Grupo de Trabalho (GT) no **XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária** realizado de 08/10/2025 a 12/10/2025, na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, 2025. (produção técnica).



Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia

1. CAMACHO, R. S. Educação o Campo no Paradigma da Questão Agrária: refletindo sobre o Pronera, UNB, 2025. https://drive.google.com/file/d/170kqr6iwwOkJ5p7JFbbz7waOCVbABxIP/view?usp=drive_web.
2. CAMACHO, R. S. O debate paradigmático da Questão Agrária e a Formação de Educadores do Campo, UFSM, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NITQFRBKeRE>.

PRODUÇÃO TÉCNICA

1. CAMACHO, R. S. **COMISSÃO CIENTÍFICA** do II Congresso Brasileiro 'Mudanças Climáticas e a Resiliência Urbana', na qualidade de **AVALIADOR**, 2025.
2. CAMACHO, R. S. **COMISSÃO CIENTÍFICA** do IV Congresso Latino-americano de Desenvolvimento Sustentável, na qualidade de **AVALIADOR**, 2025.
3. CAMACHO, R. S. **COMISSÃO CIENTÍFICA** do IV Fórum Online Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade, na qualidade de **AVALIADOR**, 2025.
4. CAMACHO, R. S. **COMISSÃO CIENTÍFICA** no XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, na qualidade de **AVALIADOR**, 2025.
5. CAMACHO, R. S. **Parecer** emitido ao Periódico Boletim DATALUTA, 2025.
6. CAMACHO, R. S. **Elaborador de Questões**. PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR DIGITAL DA UFMS (PSV-UFMS 2026), 2025.
7. CAMACHO, R. S. **Elaborador de Questões**. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA SELETIVA (PASSE I) - Ciências Humanas e suas Tecnologias (IV), 2025.
8. CAMACHO, R. S. **Elaborador de Questões**. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA SELETIVA (PASSE II) - Ciências Humanas e suas Tecnologias (IV), 2025.



PARTE 2 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

TÍTULO: Reflexões acerca da importância do Debate Paradigmático da Questão Agrária e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses na Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa teve como objetivo geral: refletir acerca da importância do Debate Paradigmático da Questão Agrária e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses na Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul.

Os objetivos específicos foram:

Analisar como ocorre o processo de formação educadores do campo em Mato Grosso do Sul tendo como perspectiva teórico-política-ideológica o Debate Paradigmático da Questão Agrária e a Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses;

Compreender quais são os objetivos principais que caracterizam o processo de formação de educadores do campo, das águas e das florestas presentes no Projeto Pedagógico-Curricular da LEDUC e PPGET;

Relacionar a perspectiva teórica do Paradigma da Questão Agrária com as ações dos movimentos socioterritoriais camponeses na construção de uma Pedagogia que engendrem novas práticas emancipatória/libertadoras dos docentes licenciados em Educação do Campo em MS;

Interpretar, a partir da própria experiência dos sujeitos, como a Licenciatura em Educação do Campo tem influenciado na construção de práticas pedagógicas emancipatórias ligadas à recriação e resistência camponesa em seus territórios;

Relatar como as temáticas relacionadas ao Paradigma da Questão Agrária e aos Movimentos Socioterritoriais Camponeses estão presentes no Projeto Pedagógico-Curricular da LEDUC e PPGET;

Analisar, por meio da prática dos egressos da LEDUC e PPGET, quais são os desafios para que a proposta de Educação do Campo seja efetivada nas Escolas do Campo de Mato Grosso do Sul, sobretudo, com relação ao eixo temático/disciplina Terra-Vida-Trabalho (TVT);

Entender como às políticas públicas, sobretudo do PRONERA e PROCAMPO, impactou no processo de formação de educadores do campo em Mato Grosso do Sul;



Escrever as trajetórias dos egressos da LEDUC e do PPGET enfatizando as relações que estabelecem com sua comunidade de origem: na participação nos movimentos socioterritoriais, no trabalho familiar, na docência nas Escolas do Campo etc.

Interpretar como ocorre o diálogo de saberes-fazeres (conhecimento popular e técnico-científicos) produzido no contato dos acadêmicos camponeses com a Universidade (LEDUC e PPGET), enfatizando, sobretudo, o papel da Pedagogia da Alternância na construção deste processo nos dois territórios educativos: espaço-tempo universidade e espaço-tempo comunidade;

Descrever como ocorre o debate do Paradigma da Questão Agrária na integração ensino-pesquisa-extensão no currículo e nas práticas pedagógicas da LEDUC e PPGET;

Para desenvolver nossa pesquisa tivemos a parceria dos grupos de pesquisa que participo: Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GEOEDUQA)/UFGD (coordenador); Geografia Agrária (UFMS); Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA)/UNESP e Rede DATALUTA - Rede Brasileira de Pesquisa das Lutas por Espaço e Territórios/UNESP.

Os pressupostos teórico-políticos-ideológicos que embasaram a pesquisa têm como objetivo entender a gênese, desenvolvimento, atualidade, avanços e limites do Paradigma da Educação do Campo a partir do tripé CAMPO-EDUCAÇÃO-POLÍTICAS PÚBLICAS, tendo como referência fundante a tendência campesinista (recriação camponesa) do Paradigma da Questão Agrária em diálogo com as pedagogias contra-hegemônicas discutidas, sobretudo, pelos autores Camacho (2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025); Molina (2004, 2012, 2014); Caldart (2004, 2010, 2012); Fernandes (2005, 2006, 2008, 2014).

Os elementos constitutivos do Paradigma da Questão Agrária podem ser sintetizados em dois pontos centrais que envolvem o método (materialismo histórico dialético) de interpretação da sociedade capitalista e do sujeito da práxis, o campesinato.

Pelo método, o materialismo histórico dialético, interpretamos a realidade socioterritorial de (re)criação/(re)produção/(re)existência camponesa no sistema capitalista a partir dos pressupostos marxistas da conflitualidade, da contradição, da totalidade, da unidade na diversidade, da coexistência de relações capitalistas e não capitalistas e o processo de desenvolvimento do capital no campo que segue uma lógica desigual-contraditório-combinada.

O campesinato, para além de um modo de vida e de uma forma de organização da produção, é uma classe social (em si/para si) inserida no conflito da luta de classes no



campo: entre as classes socioterritorial camponesa *versus* latifúndio-agronegócio. Em seu processo de (re)existência no capitalismo, ocorre tanto a sua extinção (desterritorialização/proletarização), a (re)criação (reterritorialização/campesinização) ou a diferenciação (transformação em latifundiário-capitalista).

Para entendermos a classe camponesa em movimento numa perspectiva geográfica, consideramos a partir do conceito construído por Fernandes (2005) que “os movimentos socioterritoriais camponeses, indígenas e quilombolas objetivam a luta sociopolítica para a conquista e/ou resistência territorial”. Esses movimentos tem o território como trunfo, mas também, o território é essencial para a reprodução material/simbólica dos sujeitos que resistem e lutam.

Nessa perspectiva há uma relação intrínseca e interdependente entre os movimentos socioterritoriais camponeses e a Educação do Campo que surge da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Por isso, é na perspectiva da valorização da práxis dos sujeitos que é pensada a matriz pedagógica da Educação do Campo, que está inter-relacionada com a concepção presente na Pedagogia Libertadora/Freireana (FREIRE, 1983), mas incorpora, também, a experiência prática pedagógica (práxis) dos movimentos camponeses (Caldart, 2004) e das demais pedagogias contra-hegemônicas.

Neste paradigma pedagógico, os movimentos camponeses constituem-se enquanto um sujeito educativo/pedagógico. As ações de espacialização e territorialização permitem a construção de uma práxis formativa denominada de “Pedagogia do Movimento”, que é o entendimento do movimento socioterritorial camponês enquanto “sujeito educativo” ou “sujeito pedagógico” (Caldart, 2004; Arroyo, 2004).

Neste contexto, a Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento da luta contra a territorialização do agronegócio no campo (resistência territorial) e pela (re)territorialização/(re)camponização (conquista territorial). Sendo, portanto, produto/produtora da multidimensionalidade/(multi)escalaridade dos/das territórios-territorialidades camponesas (Camacho, 2018).

A Pedagogia do Movimento parte da perspectiva de que as ações dos movimentos socioterritoriais constroem processos formativos não-formais, durante suas práticas socioespaciais que são, também, práxis pedagógicas, como: acampamentos, romarias, atos; bloqueios de rodovia; disputas territoriais; denúncias; doação de alimentos; encontros; feiras de sementes e alimentos; festas populares; jornadas de lutas; marchas; mutirões; notas de repúdio; ocupações de terra, linhas férreas e canteiro de obras;



produções de alimentos; vigília (Dataluta, 2021).

Além do fato de que existe um setor específico dos movimentos camponeses, sobretudo, aqueles ligados a Via Campesina, para pensar práxis pedagógicas dos próprios movimentos, bem como, o conteúdo e as formas de participação nas políticas públicas. O ápice da conquista de educação não institucionalizada é a Escola Nacional Florestan Fernandes, entre várias escolas que são coordenadas e organizadas pedagogicamente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A união entre movimentos socioterritoriais, estudantes, educadores e pesquisadores das instituições públicas criou um movimento nacional da Educação do Campo, denominada, inicialmente, em 1998, de Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e, na atualidade, essa articulação foi transformada no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Em suas reivindicações estão o direito de acesso à educação formal por meio de políticas públicas. Dentre as políticas públicas conquistadas pelo movimento da Educação do Campo, destacamos, pelo seu alcance nacional, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Em nível estadual, em Mato Grosso do Sul, temos a disciplina e eixo temático Terra-Vida-Trabalho (TVT), nas escolas de Educação Básica do Campo.

Essas são concepções pedagógicas presentes, de maneira significativa, na Formação de Educadores do Campo, cujos elementos constitutivos são os pressupostos de que 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. Nesse sentido, a concepção de Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses parte da premissa de que a práxis, ação-reflexão dialógica proposta por Paulo Freire, não é um diálogo passivo, romantizado, subalterno, do e idealista, mas pressupõe: o conflito (Camacho, 2015, 2016, 2021, 2024, 2025).

A construção do movimento da Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades, instituições e movimentos sociais que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Estas entidades que promoveram este movimento foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o



Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Nacional de Brasília (UNB) por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada Por uma Educação Básica do Campo ocorreu em Luziânia/GO em 1998.

Essa conferência nacional é um marco que funda a Educação do Campo enquanto um novo paradigma pedagógico, produto da práxis/mobilização/pressão dos movimentos socioterritoriais camponeses visando à negação/crítica à educação ruralista, reprodutora da ideologia das classes dominantes, e o anúncio/proposição de uma educação popular/libertadora/emancipatória/territorial, pensada em sua totalidade na tríade conceitual de campo (classes/territórios em disputa/conflito); políticas públicas (emancipatórias); educação (formação humana Omnilateral).

Esse novo paradigma educacional, vincula-se diretamente as necessidades/anseios materiais e simbólicos do campesinato em seu processo de existência/resistência/recriação em seus territórios, propondo/reivindicando políticas públicas educacionais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO, que articulam de maneira dialética e interdisciplinar o diálogo de saberes experienciais-territoriais e técnico-científicos, visando a construção de um outro projeto de desenvolvimento territorial (multidimensional e (multi)escalar) para a construção de um campo de relações socioterritoriais não-capitalistas camponesas, com justiça social e sustentabilidade ambiental.

A luta pela Educação Campo, engendrada pelos movimentos socioterritoriais camponeses, articula desde a reivindicação pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária às ações de resistência das comunidades camponesas para não perder suas escolas e suas experiências de educação construídas em seus territórios, ampliando-se para a demanda da formação técnica e em nível superior, sobretudo, pela formação de educadores do campo que possam ser intelectuais orgânicos em nas Escolas do Campo em suas comunidades de origem².

Caldart (2010) elabora uma síntese para pensarmos quais são as características centrais desta Educação do Campo que defendemos. Ela aponta cinco elementos centrais. Primeiro, é a relação entre a particularidade e a universalidade, a Educação é particular, mas busca a inserção na universalidade enquanto novo projeto de sociedade. Segundo,

² Esse fato será mais aprofundado com os dados concretos do relatório da Rede DATALUTA.



nasce da experiência de classe dos movimentos camponeses, mas inclui na luta outras classes subalternas e todas formas de opressão. Terceiro, a Educação do Campo mescla a radicalidade pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses com a luta por políticas públicas. Quarto, a Educação do Campo é um projeto pedagógico da educação formal escolar e, concomitantemente, da educação não-formal, também. Quinto, a Educação do Campo é a luta pelo acesso das classes subalternas ao conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, critica o paradigma de produção de conhecimento científico eurocêntrico-colonialista dominante que desconsidera o conhecimento popular produzido pelos sujeitos do campo na lógica não-capitalista.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é a primeira conquista da Educação do Campo. Trata-se de uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nos territórios camponeses de Reforma Agrária. Sua gênese é em 1998, oriunda da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, e possibilitou que milhares de camponeses-assentados da Reforma Agrária tivessem o direito de acesso à educação formal, da Educação Básica ao ensino superior, como é o caso da formação de educadores do campo.

Sob influência teórica-política-ideológica do PRONERA, se origina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Seu objetivo é o apoio à implantação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em Escolas do Campo. Surge das demandas apresentadas pelos movimentos socioterritoriais e sindicais no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho composto por representantes dos movimentos, das universidades e técnicos do Ministério da Educação para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no PROCAMPO (Sá; Molina, 2012).

Na formação de educadores do campo temos a necessidade urgente de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades territoriais. Os cursos de formação de educadores do campo pelo Procampo e Pronera utilizam como matriz pedagógica a Pedagogia da Alternância. Esta metodologia tem a intenção de interligar o trabalho, a cultura e as experiências de vida camponesa com conhecimento técnico-científico. A



formação em alternância significa que alternam-se os dias de aprendizado e do trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na escola/universidade. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática na qual os educandos não se desvinculem das suas relações socioterritoriais de origem. Por isso, é importante discutir a formação crítica-emancipatória de educadores (as) do campo por meio da Pedagogia da Alternância nos cursos em nível superior.

Esta pedagogia traz uma importante contribuição que é pensar o processo educativo para além dos muros da escola. Nos ajuda a entender que a construção do processo educativo se dá em interação entre *a escola, a família, a comunidade e os movimentos socioterritoriais*. Permite a construção do processo de ensino-aprendizagem em *territórios distintos e alternados*. É esta rotatividade entre os territórios *universidade – comunidade* que dá o significado específico a este processo inovador de construção do conhecimento. Devido a esta dinâmica indissociável e solidária existente durante o processo de ensino-aprendizagem que podemos denominar estes dois tempos-espacos interligados de *territórios educativos* (Antunes-Rocha; Martins, 2012).

Dentre esses cursos temos a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC)³ na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O grau acadêmico conferido na LEDUC é de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História). O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso traz como princípios a perspectiva pedagógica que tem como base as experiências de Educação Popular embasadas, principalmente, na Pedagogia Libertadora/Freireana, que trazem como preocupação o vínculo às comunidades camponesas e os conhecimentos dos sujeitos a partir de seu local de origem como ponto de partida do processo formativo, estabelecendo-se, assim, uma relação dialógica com o saber técnico-científico.

Na formação de educadores do campo com a efetivação da relação interdependente entre o Paradigma da Questão Agrária e a Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses busca-se a superação das seguintes dicotomias: Conhecimento Popular/Territorial e Conhecimento Técnico-Científico, Teoria e Prática (práxis), Ação e Reflexão, Trabalho Manual e Trabalho Intelectual, Militância e Pesquisa etc.

Os objetivos dos cursos em nível superior do Pronera e Procampo são de garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada

³ O Curso conquistou a nota máxima do MEC, Nota 5, em 2024.



comunidade camponesa, recursos humanos capacitados que contribuam para o *desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável*. Formando sujeitos que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade de modo que possam intervir de maneira qualificada em todas as dimensões do território, ao qual pertencem (Brasil, 2011).

A metodologia da pesquisa utilizada foi, primeiramente, a pesquisa bibliográfica a respeito da Educação do Campo, Formação de Educadores, Questão Agrária, Campesinato, Territórios-Territorialidades e Movimentos Socioterritoriais Camponeses, debatidos na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA).

Em segundo momento, foi realizada a análise dos seguintes documentos: o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (Portal do MEC); Proposta Política Curricular (PPC) da LEDUC; Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) (2018) do Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET); circulares, notas e manifestos do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); notícias e reportagens relacionadas à Educação do Campo e às ações dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses (Google alertas); análise dos dados das ações dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses presentes no Relatório DATALUTA.

No terceiro momento, por meio da pesquisa-participante, dialogaremos com os acadêmicos e professores, na qual, descrevemos as atividades realizadas no ensino-pesquisa-extensão ligadas a Geografia e a Questão Agrária nos Cursos da LEDUC e PPGET.

No quarto momento, aplicamos um questionário (apêndice) e um roteiro de entrevistas (apêndice), por meio do *Google Forms*, com egressos e professores(as) da LEDUC e PPGET⁴.

Com essa pesquisa, buscamos contribuir com o debate, difusão e consolidação, tanto epistemológica quanto das políticas públicas e da *práxis* contra-hegemônica do Paradigma da Educação do Campo e Geografia Agrária, colaborando na formação de educadores e intelectuais orgânicos que auxiliarão no desenvolvimento territorial-multidimensional de sua comunidade, garantindo que a educação formal cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação popular, técnica, política, social e emancipatória.

⁴ Aprovados pelo Comitê de Ética.



DISCUSSÃO TEÓRICA

O campo foi durante muito tempo esquecido pela universidade. A produção científica acerca do campo era bastante precária. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos socioterritoriais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. As pesquisas que tratavam acerca da educação nas áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana. O movimento "Por Uma Educação do Campo" nasce para combater esta realidade de descaso. Descaso este tanto da Universidade quanto do Estado. O movimento Por Uma Educação do Campo começa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é uma outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela/na terra a fim de possibilitar a reprodução do campesinato enquanto modo de (re)existir e classe socioterritorial (Camacho, 2014, 2021, 2024, 2025; Fernandes, 2005, 2008, 2009).

Para Caldart (2004, 2010, 2012), a Educação do Campo é pensada a partir de uma perspectiva de classe e da experiência político-pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses porque tem origem nas disputas/conflitos territoriais no campo. Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem na materialidade dos problemas (sociais, econômicos, políticos, ambientais, educacionais) enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses.

No paradigma originário da Educação do Campo, a discussão da materialidade do Campo: luta de classes, questão agrária, recriação/resistência camponesa, disputas/conflitos de territórios-territorialidades, modo de existir camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais, produção, trabalho etc. precedem a discussão pedagógica. Não é possível pensar a Educação do Campo sem o campo e as características concretas que são suas partes constitutivas: as contradições, os conflitos,



as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a exploração, a subalternização, o movimento de territorialização/desterritorialização/reterritorialização e, sobretudo, sem a resistência dos movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. Logo, não há Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução em seus territórios.

O território camponês é o seu espaço de reprodução em sua totalidade. É uma unidade de produção e consumo familiar, que contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos pelas populações rurais e urbanas, mas também, concomitantemente, é o local de reprodução material e simbólica da família. Pode ser visualizado concretamente no sítio de trabalho familiar, no lote do assentado, na pequena propriedade familiar. Também, pode ser representado por uma comunidade inteira, como um assentamento de reforma agrária. A relação social não-capitalista que constrói esse território é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família é fundamental (Fernandes, 2012).

Os territórios camponeses não são isolados no tempo-espaço, são produto/produtores de múltiplas dimensionalidades/escalaridades/territorialidades. Neste processo de relações interdependentes, solidárias e conflituosas, envolvendo os pares dialéticos, local/global, verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contra-hegemonia (Santos, 2002, 2008), é que se constitui os territórios-territorialidades camponesas. A identidade territorial camponesa é, assim, formada pela junção interdependente do "chão mais a identidade camponesa", ou seja, da apropriação material e cultural desse espaço.

A identidade de classe socioterritorial camponesa e o seu modo de (re)existir, (re)produzir e (re)criar em seus territórios (Almeida, 2006, Fabrini, 2019, Woortman, 1990; Marques, 2004, 2008, Shanin, 2008, Fernandes, 2008, 2009, 2012) são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. As identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo globalizado urbano-rural. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes, ou seja, os territórios-territorialidades camponesas.

O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Esta relação se expressa por meio de uma (multi)territorialidade/escalaridade. À Educação do Campo, portanto, cabe compreender as especificidades do campo/campesinato no interior da totalidade do modo de produção capitalista. Assim, a compreensão da relação entre *o geral, o singular e o específico*, a partir do materialismo dialético, permite articular a



diversidade do campo sem a perda da totalidade social (Camacho; Fernandes, 2017).

A Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a (re)existência material e cultural camponesa. A conquista e a resistência de/nos territórios camponeses permitem, de forma dialética, a recriação/reprodução/reterritorialização da Educação do Campo. Logo, entender os processos de disputas territoriais envolvendo o campesinato é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução camponesa em seus territórios e que contribua em seu processo de (re)existência (Caldart, 2010; Camacho, 2014, 2019, 2021).

Nesse sentido, para a existência dos territórios camponeses e para a territorialização da Educação do Campo, também, se faz necessário superar a lógica capitalista de reprodução ampliada no campo. A territorialização da Educação do Campo está em constante conflito/disputa com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio). A territorialização do capital rentista, concentrando a terra, desterritorializa os camponeses, juntamente com seus saberes e suas escolas conquistadas. Assim, neste processo de territorialização da Educação do Campo, estão intrínsecas a necessidade de resistência e de desterritorialização do capital rentista no campo.

Para Caldart (2010, 2012), a Educação do Campo é, necessariamente, projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. Sua oposição ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa contra os latifundiários e empresários do agronegócio no espaço rural.

Por isso, a característica primordial da Educação do Campo é a oposição a um modo de existência criado a partir da sociabilidade/territorialidade do capital, porque ela se desenvolve, concomitantemente, à intensificação das disputas territoriais no campo onde capital transnacional se territorializa acirrando a luta de classes e causando a expropriação e subalternidade dos camponeses (Caldart, 2010; Oliveira, 2007; Fernandes, 2005, 2008, 2009).

A conquista dos territórios camponeses pode significar a territorialização da Educação do Campo, ou seja, a territorialização camponesa significa, também, a territorialização da Educação do Campo. O campo da Educação do Campo deve ser entendido como o território dos povos do campo, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade. Esse campo deve ser o lugar de efetivação da



recriação territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de commodities. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos etc. e, logo, é lugar de realização da educação desses sujeitos, da Educação – camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha etc.

Esta perspectiva teórica-política-ideológica acerca do campo é fundamental, pois, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo. Não se justifica a Educação do Campo no campo onde estão os territórios do agronegócio. No campo visto como o lugar do atraso, como o que sobra depois do perímetro urbano, esvaziado pelo êxodo rural, pela monocultura e pelo uso intensivo dos agrotóxicos (Fernandes, 2006; Camacho, 2014, 2017, 2019, 2021).

Dessa forma, o debate acerca da disputa territorial no campo traz as diferenças existentes entre estes dois projetos, na qual a Educação Campo é produto desta materialidade. Neste contexto, é de fundamental importância que as universidades possam formar educadores-professores preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes educadores-professores devem ser oriundos dessa realidade. Camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-estudantes na universidade e, em seguida, camponeses-militantes-professores nas escolas dos assentamentos (Camacho, 2014).

Historicamente no Brasil, com a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos às diferenças continuam não garantidos. Por isso, não temos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas, bem como de teorias e práticas, que tenha a formação de professores-educadores do campo como preocupação central. O caso da formação de professores-educadores das Escolas do Campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos na especificidade territorial de seus povos (Arroyo, 2007).

A proposta de formação de professores-educadores camponeses não se trata apenas de uma solução pragmática para a escassez de educadores habilitados no campo, mas significa uma aposta na hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma linguagem, cultura e histórica de luta, o que lhes possibilita assumir o papel de agentes dinamizadores da vida social das comunidades.

Existem três vantagens estratégicas para a formação de professores oriundos do



campo. A primeira é a elevação do grau de instrução dessa população. A segunda é o envolvimento desses profissionais com a comunidade. E a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas Escolas do Campo tendo em vista a utilização de conteúdos e metodologias específicas para realidade dos assentados (Andrade; Di Pierro, 2004; Camacho, 2014, 2024).

Para pensarmos a formação de educadores do campo, temos que refletir acerca da conquista e ampliação das políticas públicas. A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. O tema de políticas públicas adquire caráter central a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado* (Molina, 2012).

De acordo com Molina (2012), as políticas públicas fazem parte de uma construção de concepção da igualdade jurídico-política que está presente em nossa sociedade atual. Elas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Dentre estes direitos constitucionais está a educação.

O Estado é obrigado, devido a Constituição Federal, a implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantirem a igualdade de direitos a todos os cidadãos. Os direitos são universais, e somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isto obriga o Estado, respeitando a constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (Molina, 2012).

Arroyo faz os seguintes questionamentos: mas, que políticas precisamos de formação de educadores(as) do campo? Políticas que afirmem uma visão positiva do campo; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação; Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo: a especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade; Políticas de formação a serviço de um projeto de campo: projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação; Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo: um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo



afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade e à educação.

Para os movimentos socioterritoriais camponeses entrar na disputa do Estado por políticas públicas de Educação do Campo, significa alargar o sentido da luta de classes. É conquistar territórios imateriais das classes dominantes. Mas é, sobretudo, continuar acreditando na superação do capitalismo (Caldart, 2010; Camacho, 2014).

Entendemos o Estado numa perspectiva marxista, pautada em Antonio Gramsci (2004; 2006), Mônica Castagna Molina (2012) e Nicos Poulantzas (2000), como *relação social*. Resultado das relações sociais construídas na sociedade de classes no capitalismo. Para Antonio Gramsci (2006), o Estado é um todo complexo de atividades materiais e imateriais fragmentado entre as frações de classe que o compõem. Assim, “não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade” (Molina, 2012, p. 593; Mendonça, 2012, p. 352).

Na possibilidade de a sociedade civil organizada criar uma *contra-hegemonia*, a ação política do Movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado. Este Movimento pretende universalizar o direito à educação e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia (Sá; Molina, 2010).

Neste território em disputa por um currículo contra-hegemônico, os movimentos socioterritoriais camponeses propõem que nos cursos de formação de educadoras e educadores do campo estejam incluídos conhecimentos que dizem respeito às especificidades dos camponeses. A terra-território deve ser a temática central, pois lhe é inerente às questões relativas ao modo de (re)existir, (re)produzir, (re)criar, (re)organizar politicamente e territorialmente. Temáticas como: a luta de classes, o conflito e as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo, a agroecologia, os territórios-territorialidades camponesas, o trabalho e a produção camponesa etc., devem fazer parte do currículo da formação específica de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007; Camacho, 2014, 2018, 2021, 2024, 2025).

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, são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).



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

Os objetivos dos cursos em nível superior do Pronera são de garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada comunidade camponesa, recursos humanos capacitados que contribuam para o *desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável*. Os conhecimentos priorizados nos cursos do Pronera objetivam a formação de sujeitos que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade de modo que possam intervir de maneira qualificada em todas as dimensões do território, ao qual pertencem (Brasil, 2011; Camacho, 2024).

O maior retrocesso que tivemos desde a criação do PRONERA foi o Decreto 10.252/2020, publicado pelo governo Bolsonaro, em fevereiro de 2020, que fez uma alteração na estrutura do INCRA, que enfraqueceu o PRONERA. O decreto extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e cidadania dificultando a continuidade do PRONERA (Gould, 2020; MST, 2020; Camacho, 2024) que teve um novo recomeço com o início do governo Lula 3, em 2022.

Sob influência teórica-política-ideológica do PRONERA, se origina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Seu objetivo é o apoio à implantação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em Escolas do Campo. Surge das demandas apresentadas pelos movimentos socioterritoriais e sindicais no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004 (Sá; Molina, 2012).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu, em 2005, um grupo de trabalho



composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, das universidades e técnicos do Ministério da Educação para elaborar subsídios a uma política de formação de educadores do campo. Os resultados produzidos neste grupo de trabalho transformaram-se no PROCAMPO (Sá; Molina, 2012).

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

Para consolidação dessa conquista, legalmente, no Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, elevou-se a Educação do Campo à condição de política de Estado. No artigo 2º, estão os princípios da Educação do Campo, o terceiro item diz respeito ao "...desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das Escolas do Campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo". Também, no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020), em sua meta 2.5, diz respeito "...a formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas".

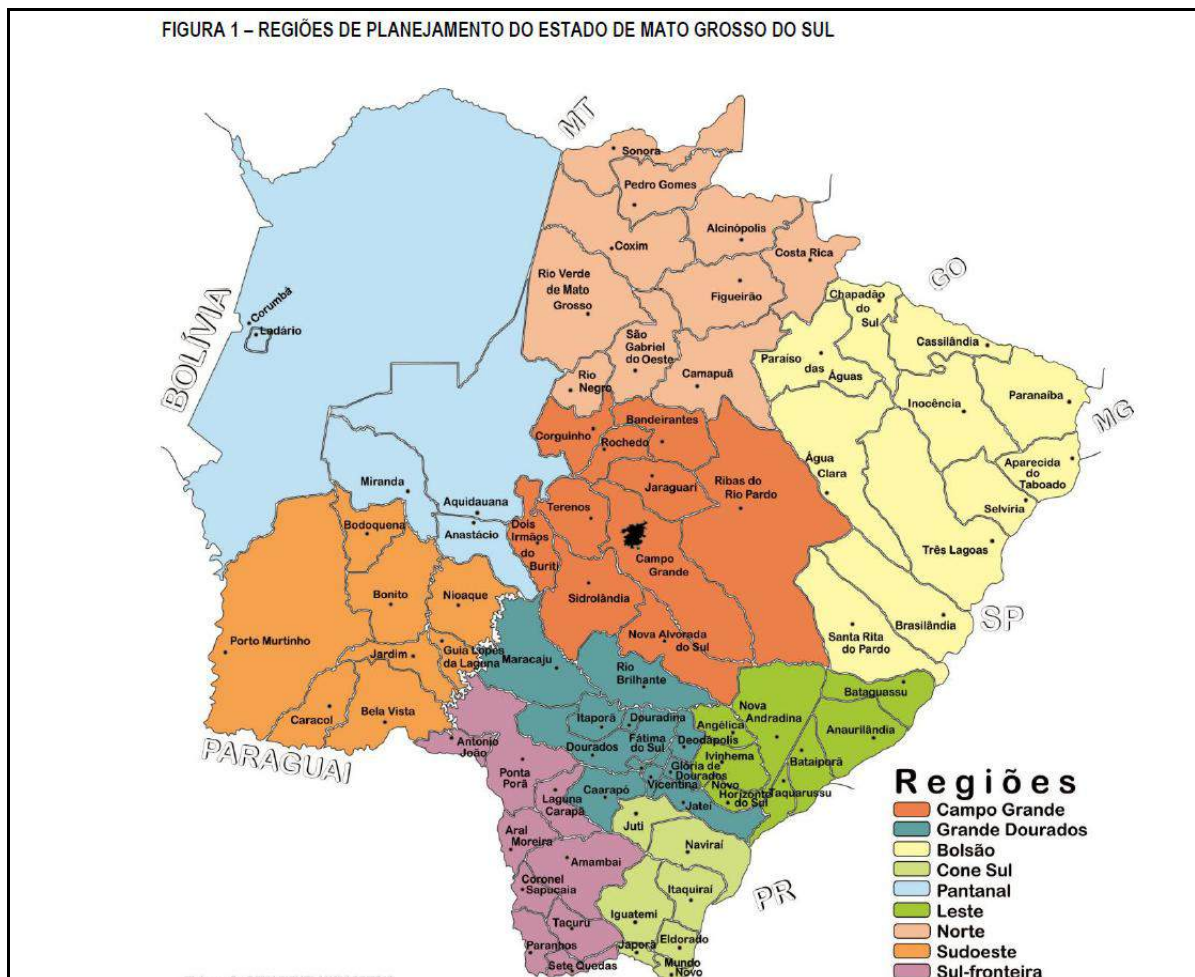
O Decreto nº 7.352/2010, também, afirma o conceito amplo de populações do campo, de acordo com as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os povos caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Neste contexto da Educação do Campo no Ensino Superior temos a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (localização na figura 1) que foi criada no ano de 2012 através da portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012. Seu objetivo principal é formar educadores do/para o campo, as águas e as florestas, envolvendo todas as suas populações (camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos) de Mato Grosso do Sul.

As relações entre educação e territorialidade, interculturalidade, interdisciplinaridade e alternância são os elementos centrais das propostas pedagógicas de seus cursos de formação. É na FAIND que as licenciaturas indígenas (criada em 2006) e de Educação do Campo (criada em 2013) estão lotadas. "Ambos os cursos foram instituídos como uma resposta à ação dos movimentos sociais do campo e das



comunidades indígenas que pressionaram o Estado no intuito de conseguirem inserir seus jovens no espaço acadêmico". (UFGD, 2018, n. p.).



Fonte: Mato Grosso do Sul (2015).

Nesse sentido, vamos contextualizar historicamente e geograficamente onde se encontra localizada a UFGD, região da Grande Dourados – MS. De acordo com Calixto e Bernadelli (2016), nos anos 1970, o governo federal elegeu o município de Dourados como cidade polo do desenvolvimento regional, que passa a receber investimentos e incentivos governamentais, consolidando a agricultura tecnificada e a agroindústria (agronegócio). Com este novo padrão de complexidade, a cidade desencadeia uma nova produção socioespacial.

Com a chegada da soja, ampliam-se as relações econômicas internacionais, ou seja, com a territorialização deste modelo agrário-agrícola, muitas formas de produção camponesa, heranças da década de 1940, são desterritorializadas, causando mudanças



na estrutura fundiária e nas relações sociais no campo. A cidade é obrigada a assumir novos papéis com a chegada do agronegócio, ocorrendo, portanto, um novo processo de organização territorial da região da Grande Dourados (Calixto; Bernadelli, 2016).

A região teve um rápido crescimento econômico pautado na agricultura tecnificada do agronegócio, principalmente, nas culturas cana, soja, milho e trigo e na exploração da pecuária extensiva. As principais lavouras exploradas na região estão concentradas nos municípios de Maracaju, Caarapó, Rio Brilhante, Itaporã e Dourados, sendo este último um dos maiores centros do agronegócio no Brasil. Atualmente as principais culturas produzidas são o milho, com 3,0 milhões de toneladas, a soja com 1,9 milhões de toneladas e a cana-de-açúcar com 14,2 milhões de toneladas colhidas. Na pecuária temos a bovinocultura de corte, a suinocultura, a avicultura e a ovinocultura. O setor agroindustrial está centrado nas áreas da cadeia produtiva da soja, setor sucroalcooleiro e abate de animais. Com relação ao setor sucroalcooleiro, das 25 agroindústrias do estado, oito estão localizadas nessa região, nos municípios de Rio Brilhante, Dourados, Caarapó, Maracaju, Fátima do Sul e Vicentina (Mato Grosso do Sul, 2017).

Atualmente, o município de Dourados é o segundo maior do estado em população de acordo com o IBGE (2022) são 243 368 habitantes. Sua rede urbana está ligada a Campo Grande, e por intermédio dela, a São Paulo. Suas articulações com as cidades menores da região são constituídas pelos serviços e comércios que colocam a cidade de Dourados na condição de cidade média, destacando-se nos serviços de saúde e educação em nível superior (Calixto; Bernadelli, 2016).

Em se tratando da relação campo-cidade, a agropecuária tecnificada tem grande influência sobre a cidade de Dourados, que fica responsável pela assistência especializada em toda região. Também, fica a cargo de Dourados oferecer maquinários e infraestrutura para as cidades vizinhas, fortalecendo a troca entre comércio e serviços urbanos mais especializados. Neste contexto da relação campo-cidade, o modelo de desenvolvimento pautado no agronegócio tem ocasionado inúmeros conflitos territoriais. No campo, envolvendo, principalmente, os latifundiários e as etnias indígenas. Na cidade, a desigualdade socioespacial se materializa nas áreas de ocupação irregular ou favelizadas. Estes conflitos e desigualdades territoriais evidenciam as contradições socioespaciais na região Grande Dourados (Calixto; Bernadelli, 2016).

Partindo da compreensão afirmada por Fabrini (2008) de que a terra no estado de Mato Grosso do Sul nasceu concentrada e contrapondo-se a este modelo agrário desigual no campo, surgem os movimentos de luta pela terra que darão origem aos assentamentos



de Mato Grosso do Sul. A situação de monopólio da terra em Mato Grosso do Sul, começa a ser questionada de forma mais explícita no final dos anos 1970 e início da década de 1980, por meio do movimento dos arrendatários no sul do estado (Almeida, 2006; Fabrini, 2008, 2019).

A primeira grande ocupação de terras no Mato Grosso do Sul, com aproximadamente 800 famílias, ocorreu em maio de 1981 no município de Itaquiraí. Os camponeses sem terra, na sua maioria, trabalhadores rurais assalariados, perceberam que a terra era devoluta e ocuparam a fazenda Baunilha. Em 1982, ocorreu um encontro que marcou a criação da "Comissão Estadual dos Sem-Terra", realizado em Glória de Dourados. Dois anos depois, em 1984, mais um evento é realizado na busca da construção das estratégias de luta pela terra no Mato Grosso do Sul. O Encontro de estudo sobre Reforma Agrária foi realizado em Fátima do Sul no em março de 1984. Tendo em vista que as negociações entre o Governo e os sem-terra não havia dado resultado, optaram pelo caminho da ocupação e, então, em abril de 1984, ocupam a fazenda Santa Idalina em Ivinhema (Almeida, 2006; Fabrini, 2008, 2019).

Os conflitos territoriais agrários marcam, portanto, a história de ocupação do Sul do estado de MS, e mais especificamente, a Região da Grande Dourados. Por isso,

A portaria do Ministério do Desenvolvimento Agrário nº 110, de 06 de abril de 2000, definiu parte de Mato Grosso do Sul como área especial para fins de ação governamental, em razão dos conflitos sociais relacionados a terra. A área especial abrange os seguintes municípios: Amambaí, Anaurilândia, Angélica, Antônio João, Aral Moreira, Bataguassu, Batayporã, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Corumbá, Deodápolis, Eldorado, Guia Lopes da Laguna, Iguatemi, Itaquiraí, Ivinhema, Jardim, Japorã, Maracajú, Mundo Novo, Naviraí, Nioaque, Nova Alvorada do Sul, Nova Andradina, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas, Sidrolândia, Tacuru (Jornal Correio do Estado, 2001 *apud* Almeida, 2006).

Os enfrentamentos pela terra são desdobramentos dos acontecimentos do passado e as lutas do presente se relacionam com a busca incessante pela terra de trabalho⁵ e por condições de vida digna, num processo de conflitualidade inerente ao desenvolvimento do capitalismo que ocorre de formas específicas em determinados tempos-espacos (Assunção; Camacho, 2022).

A luta pela terra em Mato Grosso do Sul, assim como no restante do Brasil, permeia a disputa pela terra/território entre camponeses, povos originários e tradicionais

⁵ Para Martins "[...] quando o capital se apropria da terra, está se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro [...]" (1991, p.55).



versus capitalistas e proprietários fundiários. Estas disputas se assentam no histórico processo de apropriação capitalista da terra que, na sua gênese, avançou, de forma violência e ostensiva, sobre territórios tradicionalmente ocupados pelos povos Guarani (Kaiowá e Nandeva), Terena, Atikum, Kadiwéu, Kiniquinau, Guató e Ofaié (Nardoque; Melo, 2020; Leonardo *et al.*, 2021).

Para pensar a luta pela terra, acerca da importância dos movimentos socioterritoriais na contemporaneidade, Fabrini e Ross (2014, p. 51) explicam que: “a organização da sociedade nos movimentos sociais tem ampliado a possibilidade de participação das bases nas instâncias de decisão e execução de tarefas e lutas coletivas. É uma forma de manifestação que permite a participação mais aberta de todos os seus integrantes”.

Em Mato Grosso do Sul, organizados em movimentos socioterritoriais, camponeses, indígenas e quilombolas lutam pela terra/território realizando ações coletivas como ocupações e manifestações (Leonardo *et al.*, 2021), conforme podemos visualizar no quadro 1.

Quadro 1 – Movimentos Socioterritoriais de Mato Grosso do Sul

Frente	Sigla	Nome do Movimento
Coalizão	FNL	Frente Nacional de Luta
	MAF	Movimento Sul-mato-grossense da Agricultura Familiar
	MPL	Movimento Popular de Luta
Unitária	MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
	MCLRA	Movimento de Luta por Reforma Agrária
	NOVO	Novo – Central Única dos Trabalhadores Rural
	OLT	Organização de Luta pela Terra
	LCUB	Ligas Camponesas e Urbanas do Brasil,
	FETAGRI-MS	Federação da Agricultura Familiar
	CTB-MS	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
Independentes	FAF	Federação da Agricultura Familiar

Fonte: Nardoque; Kudlavicz; Melo (2018); Org.: Adenilso; Camacho (2019).

Nesse sentido, como podemos verificar no quadro 1, que o estado de Mato Grosso do Sul está em constante conflitualidade, onde os movimentos socioterritoriais tem lutado para garantir o direito à terra. Avelino Júnior (2008, p. 123) assim explica: “Fica caracterizado em Mato Grosso do Sul um processo contraditório de avanço e crescimento do capitalismo no campo, pois, se de um lado temos a concentração da terra, por outro lado surgem os movimentos sociais, na luta pela terra, por sobrevivência e pela cidadania”.

Uma característica marcante que define os movimentos socioterritoriais camponeses, de acordo com Fernandes (1999) e Coelho e Camacho (2023), são as ocupações, pois elas materializam os espaços de luta e resistência dos movimentos



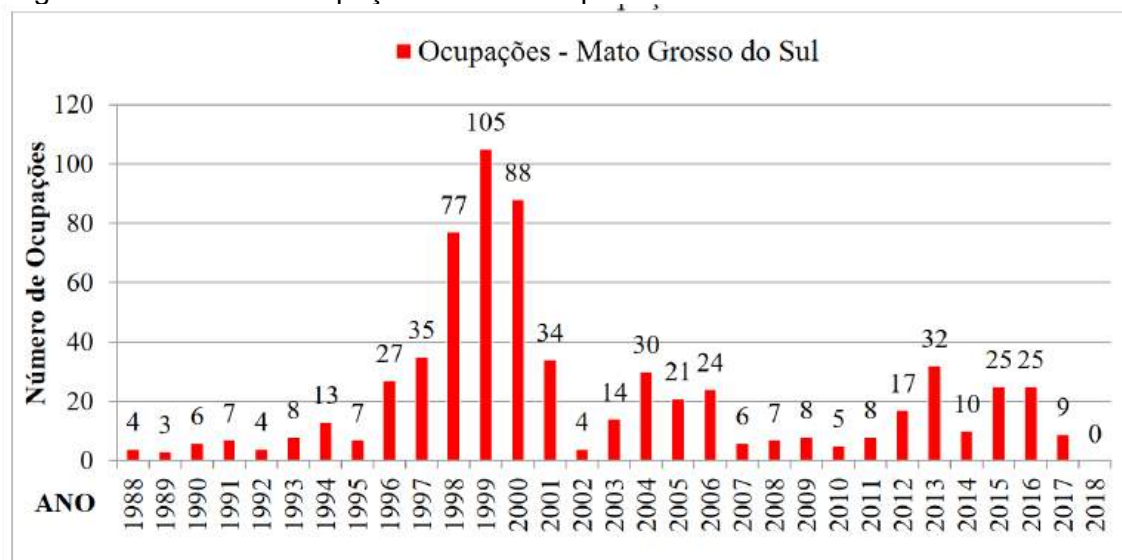
socioterritoriais. Sendo assim:

Os espaços de luta e resistência são materializados na ocupação da terra. A ocupação é condição da territorialização. A terra conquistada é uma fração do território, onde os sem-terra se organizam para promoverem um novo grupo de famílias que irá realizar uma nova ocupação, conquistando outra fração do território. Assim, a luta se renova e se amplia, territorializando - se. Dessa forma, os sem-terra migram por todo o território nacional, plantando as raízes da luta e minando a concentrada estrutura fundiária (Fernandes, 1999, p.7).

Nesse processo histórico de reivindicação da terra, a ocupação foi o principal instrumento de acesso à terra. São resultados dessas ocupações, as centenas de assentamentos rurais espalhados pelo Brasil. O limite imposto pelo capital ao acontecimento de uma reforma agrária mais contundente, ampla e popular, como política de Estado, representa, também, o limite dos avanços alcançados pelos movimentos socioterritoriais camponeses na contemporaneidade. Portanto, torna-se impossível compreender a conquista dos assentamentos, sem entender as ocupações como instrumento de luta e resistência (Assunção; Camacho, 2022).

A figura 4 nos mostra o número de ocupações engendradas pelos movimentos socioterritoriais no estado de Mato Grosso do Sul com seus avanços e refluxos seguindo, basicamente, as mesmas tendências do movimento nacional em que o avanço da extrema-direita trouxe a criminalização e um refluxo das ocupações como forma de luta camponesa no Brasil.

Figura 4- Número de ocupações realizadas pelos movimentos socioterritoriais em MS



Fonte: DATALUTA, 2019 *apud* Leonardo et al. 2021.



O campesinato desterritorializado, expropriado do seu meio de produção, está em disputa com as formas de organização capitalista do latifúndio, o agronegócio, e, para ter acesso à terra, tem (re)criado estratégias de resistência e luta a partir dos movimentos socioterritoriais, buscando romper com as relações sociais de produção capitalistas e o controle monopolista da propriedade das terras. Oliveira (1986, p. 82), assim explica:

Desse modo esse processo [concentração de terra pelo capital] é contraditório, pois ao mesmo tempo em que ele ocorre, abre para os camponeses novos horizontes históricos, em que a subordinação e sujeição da renda da terra aos grandes monopólios capitalistas geram para eles [os camponeses] a perspectiva e necessidade de luta não só pela propriedade da terra, mas sobretudo a luta contra o capital.

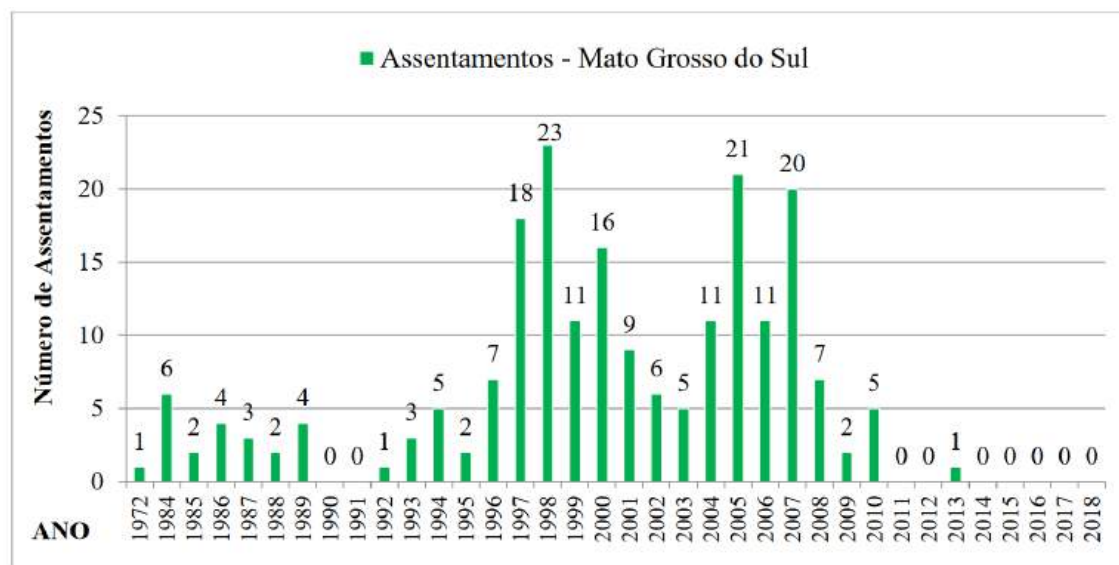
Por isso, a recriação/reterritorialização camponesa na condição de classe social *sui generis* no capitalismo, só acontece por meio do enfrentamento de classes: campesinato contra o capital/latifúndio, buscando condições de superação da realidade em que vivem. Suas características específicas de recriação no modo de produção capitalista envolvem, os conflitos de classe, as resistências e organização do trabalho e da produção (Paulino; Almeida, 2010).

O resultado da luta pela terra é a conquista dos assentamentos de reforma agrária que são responsáveis pela territorialização material e cultural do campesinato e, concomitantemente, abre o potencial para a conquista de Escolas do Campo. Da mesma forma, a reterritorialização nos assentamentos, decorrentes das ocupações e resistência camponesa organizadas pelos movimentos socioterritoriais, implica, como desdobramento, na necessidade de luta por outras políticas públicas específicas para assentamentos: produção, saúde, assistência, educação, cultura, entre outras.

Nesse contexto, há uma demanda emergente de formação específica de docentes para lecionarem nas Escolas do Campo no estado de Mato Grosso Sul. Existe um total de 243 escolas localizadas no campo (QEdu, 2020). Esses números são potencializados pelo fato de o estado possuir um número grande de assentamentos de Reforma Agrária (figura 2 e figura 3) com Escolas do Campo. Contando com o maior Assentamento do país em população (Assentamento Itamarati) e a região de Sidrolândia, como maior complexo em número de assentamentos do Brasil. A figura 3 demonstra que, com relação ao número e localização dos assentamentos de Reforma Agrária no estado, o destaque se dá nos municípios de Sidrolândia, com 22 assentamentos, Itaquiraí, com 12 assentamentos e Corumbá, com 7 assentamentos.



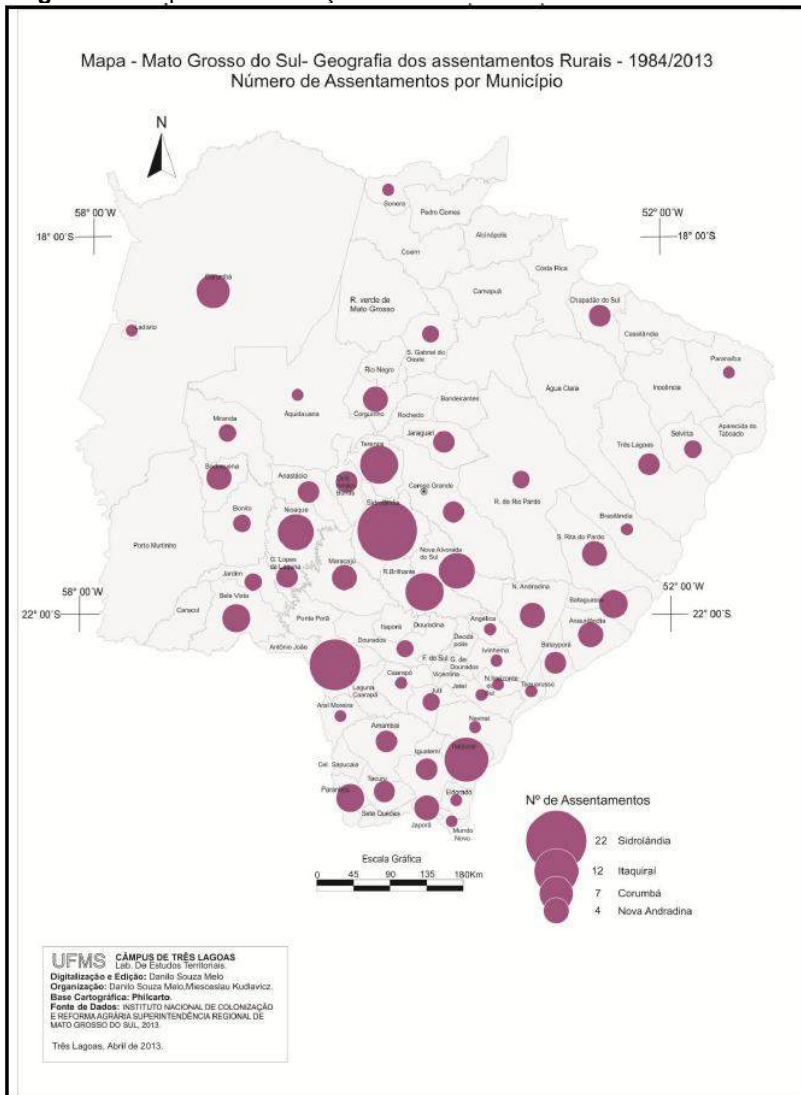
Figura 2 – Número de Assentamentos Criados em MS (1972-2018)



Fonte: DATALUTA, 2019 *apud* Leonardo *et al.* (2021).



Figura 3 – Mapa da Localização dos Assentamentos Rurais em MS



Fonte: Nardoque e Melo (2014).

As Escolas do Campo estaduais possuem um eixo temático e uma disciplina denominada de Terra-Vida-Trabalho (TVT), uma conquista dos movimentos socioterritoriais camponeses de Mato Grosso Sul. Necessitamos de educadores formados com a capacidade técnica, política, social e militante para exercer essa função. De acordo com a Resolução/SED n.º 3.201, de 2 de fevereiro de 2017:

Art. 5º As escolas do campo terão na sua Proposta Pedagógica os Eixos Temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a reorganização curricular interdisciplinar, abrangendo os componentes curriculares/disciplinas e



seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-as entre si e atendendo à realidade da comunidade.

§ 1º Os eixos temáticos devem perpassar toda a abordagem pedagógica, teórica e prática da formação dos estudantes, pois direciona seu conteúdo e sua metodologia para temas da realidade camponesa que precisam ser tratados pela Educação Básica do Campo a ser concretizada (Mato Grosso do Sul, 2017, n. p.).

Este contexto regional justifica a oferta da LEDUC na UFGD, enquanto uma política pública focal que tem como base legal nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (artigo 28), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Operacionais de MS (Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011), que propõe uma parte diversificada da matriz curricular no ensino fundamental e médio para Escolas do Campo, e um calendário escolar com tempos e espaços pedagógicos específicos em alternância (tempo universidade e tempo comunidade) (UFGD, 2017).

O grau acadêmico conferido na LEDUC é de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História). O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) (2017) do curso traz como princípios: a Pedagogia da Alternância, a organicidade com os movimentos socioterritoriais camponeses e o contexto local como ponto de partida do processo pedagógico.

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, 2020). Dentre estas concepções destaca-se aquelas com base nas experiências de Educação Popular embasadas, principalmente, na Pedagogia Libertadora/Freireana (Freire, 1981, 1983, 1999) e na formação do intelectual orgânico (Gramsci, 2004; 2006; Caldart, 2012), que trazem como preocupação central o vínculo às comunidades camponesas e os conhecimentos dos sujeitos produzidos a partir de seu local de origem como ponto de partida do processo formativo, estabelecendo-se, assim, uma relação dialógica com o saber técnico-científico.

O significado da alternância é que se alternam períodos entre os dias do trabalho familiar na comunidade do educando (tempo comunidade) com os dias de aulas na universidade (tempo universidade). Cria-se uma relação interdependente e dialética entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculam do seu modo de vida de origem.



Com relação à origem da Pedagogia da Alternância, Jean-Claude Gimonet (1999) afirma que ela se dá a partir de 1935 com o Movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs). Ela surge num vilarejo da França a partir da proposição de um padre e alguns camponeses. Eles observaram a rejeição dos jovens à escola que era descontextualizada de sua realidade e, ao mesmo tempo, se preocupavam em promover o desenvolvimento territorial local. No Brasil, a primeira experiência a partir dessa concepção metodológica se deu no Espírito Santo, em 1969.

A integratividade entre os tempos escola e comunidade dá-se por meio da noção de intervenção socioeducacional, isto é, os saberes/realidades do/no campo precisam interferir no planejamento e desenvolvimento das aulas no tempo/espço-universidade, de maneira praxiológica, a partir das atividades desenvolvidas no tempo/espço-comunidade (Camacho; Knapp, 2016).

A relação entre trabalho, cultura e a vida, de maneira geral, com a educação, apesar de ser uma relação interdependente, ela foi dicotomizada em nossa educação desenvolvida sob os pilares do modo de produção capitalista. A educação até hoje desvinculou o conhecimento teórico das relações territoriais que compõem o modo de (re)existir do campesinato e outros povos do campo, como família, terra, trabalho, cultura, produção de alimentos etc. (Nascimento, 2003).

Esta pedagogia traz uma importante contribuição que é pensar o processo educativo para além dos muros da escola. Nos ajuda a entender que a construção do processo educativo se dá em interação entre *a escola, a família, a comunidade e os movimentos socioterritoriais*. Permite a construção do processo de ensino-aprendizagem em *territórios distintos e alternados*. É esta rotatividade entre os territórios *escola – comunidade* que dá o significado específico a este processo inovador de construção do conhecimento. Devido a esta dinâmica indissociável e solidária existente durante a totalidade do processo pedagógico podemos denominar estes dois tempos-espços interligados de *territórios educativos* (Antunes-Rocha; Martins, 2012).

De acordo com Begnami (2006), o caráter *sistêmico, complexo, dialógico e dinâmico* presente na Pedagogia da Alternância se deve ao fato de que essa Pedagogia contempla uma *diversidade* de relações: entidades parceiras, tempos-espços diversos de aprendizagem, diversidade cultural no campo, diversidade de campos do conhecimento: práticos, populares, técnicos, empíricos e teórico-científicos etc. Essa diversidade são instrumentos que servem para canalizar as experiências, trazer os conhecimentos da vida para a escola e, assim, proporcionar a construção de novos conhecimentos com



intervenção na realidade.

Por isso, a alternância compõe um projeto educativo sistêmico e complexo porque o mesmo contém componentes interdependentes em constante interação. Esta interação propicia um equilíbrio, mas é um equilíbrio em movimento. Como um sistema aberto, a alternância vai se enraizando nas culturas dos povos do campo, dos sujeitos que dela participam. Estas características permitem que a Pedagogia da Alternância se torne um sistema *ativo, dinâmico e inacabado*. É um projeto educativo que caminha tendo como pressuposto um movimento participativo, envolvendo famílias, comunidades, entidades e profissionais em vários países (Begnami, 2006).

A relação entre alternância e formação de professores do campo se torna uma proposta interessante levando em conta os benefícios dessa pedagogia e a comunidade atendida, pois ela pretende proporcionar uma série de benefícios às Escolas do Campo. No que tange à formação de professores, podemos observar dois argumentos básicos para sua utilização: no 'âmbito escolar', ela propicia um espaço privilegiado de integração entre as experiências das comunidades com o currículo que parte da realidade e valoriza os saberes locais, estimulando a autonomia dos estudantes; e, no 'âmbito familiar na comunidade', a alternância permite a manutenção dos vínculos das pessoas com as suas famílias, pois o estudante, além de poder atuar perto da sua família, proporciona a atuação em favor da coletividade da comunidade, reconhecendo e valorizando os saberes locais (Camacho; Knapp, 2016).

Esta prática pedagógica privilegia a construção coletiva, o diálogo como ferramenta de constituição do discurso e das ações, considerando a capacidade que os sujeitos têm para tomar decisões, planejar e orientar suas ações. Nesta experiência, os sujeitos aprendem, incorporam *hábitos e habilidades* do modo de agir coletivo. A participação em assembleias, em reuniões, a participação ativa em sala de aula faz parte da rotina da vida coletiva. A responsabilidade de gestão, de tomada de decisão e de organização do espaço educacional é compartilhada com os sujeitos-educandos, gerando comportamentos e condutas novos e mais críticos (Antunes-Rocha; Martins, 2009).

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



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

Dos objetivos específicos podemos citar os seguintes: garantir o direito de acesso à educação às populações do campo; afirmar a alternância como pedagogia que garante o processo dialético de ação-reflexão; incentivar a atuação dos educandos em suas realidades; contribuir para reduzir o fechamento do número de Escolas do Campo e evitar o êxodo rural.

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

Sobre a questão dos territórios-territorialidades temos no currículo à disciplina "Geo-História e Territorialidades de Mato Grosso do Sul", que tem como objetivo: Compreender 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.

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

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, n. p.).

A disciplina parte do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura das populações do campo, logo, sua origem se dá a partir das disputas/conflitos territoriais no campo, ou seja, na materialidade dos problemas concretos (socioeconômicos, culturais, ambientais, políticos e educacionais) enfrentados por seus sujeitos e, conseqüentemente, na busca de soluções emancipatórias por parte dos mesmos, sobretudo, a partir dos seus movimentos socioterritoriais.

Neste contexto socioterritorial e educacional no estado de Mato Grosso do Sul surge a demanda, também, por um programa de pós-graduação interdisciplinar e em alternância constituído pelos egressos, sobretudo, das licenciaturas indígenas e do campo afim de fortalecer a sustentabilidade e autonomia das populações do campo, das águas e das florestas em seus territórios.

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

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



desenvolvimento territorial de sua comunidade.

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

Está dividido em duas linhas de pesquisa, a primeira, *Educação e Diversidade*: “A linha pretende articular pesquisas com foco na análise nas políticas de educação escolar indígena e do campo, bem como nos processos formativos articulados pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada” (UFGD, 2018, n. p.). A segunda linha, *Território e Sustentabilidade*, tem o objetivo de discutir a relação dinâmica interdependente entre sociedade e natureza a partir da realidade concreta dos territórios das populações do campo: “O núcleo das investigações se estrutura em torno uma visão abrangente das dimensões e desafios enfrentados pelos coletivos indígenas, quilombolas e de outras populações tradicionais na gestão de seus territórios” (UFGD, 2018, n. p.).

A existência desta linha de pesquisa se justifica pelo fato de que o estado de Mato Grosso do Sul enfrentar diversos tipos de problemas ligados a questões territoriais devido aos conflitos/disputas envolvendo o agronegócio/latifúndio e as populações do campo, das florestas e das águas: indígenas, ribeirinhos, quilombolas e camponeses (tradicionais, assentados, colonos, posseiros etc.).

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

Os povos do campo, da floresta e das águas constroem um desenvolvimento territorial sustentável social e ambientalmente. Seus territórios se reproduzem por meio de uma produção diversificada e agroecológica, por isso, estabelecem uma relação mais equilibrada com a natureza, com distribuição equânime de terra e de renda, garantindo a



soberania alimentar. Assim, é necessário discutir propostas de sustentabilidade a partir dos processos de disputa do Estado que se traduzem setorialmente nas políticas públicas voltadas ao campo.

São conteúdos e temas de pesquisa desta Linha: a questão agrária; a reforma agrária; a demarcação de territórios indígenas; movimentos socioterritoriais camponeses e indígenas; a economia, a política, a cultura e o meio ambiente nos territórios camponeses e indígenas; a relação sociedade-natureza e seus impactos; a luta de classes no campo; os conflitos/disputas territoriais; a diversidade geracional, étnica e de gênero; as relações de trabalho no campo; a agroecologia; a soberania alimentar e as políticas públicas de desenvolvimento territorial no campo (UFGD, 2018, n. p.).

Desta forma, em síntese, no processo de formação de educadores do campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades territoriais no processo de recriação e (re)existência do campesinato, juntamente com os movimentos socioterritoriais, partindo da escala local, mas sem isolar sua inserção do interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado.

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

Notamos que existe uma dinâmica educativa produzida pelos sujeitos do campo na luta sociopolítica pela conquista e/ou resistência da/na terra/território. Esta é a práxis da formação humana. Os sujeitos vão transformando a realidade e, dialeticamente, autotransformando-se de sujeitos socioterritoriais em sujeitos educativos. Os conhecimentos produzidos dialeticamente com os povos do campo na LEDUC e PPGET objetivam a formação de educadores e intelectuais orgânicos que auxiliarão no desenvolvimento territorial-multidimensional de sua comunidade. Garantindo que a educação formal cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política, social e emancipatória.



METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi, primeiramente, a pesquisa bibliográfica a respeito da Educação do Campo, Formação de Educadores, Questão Agrária, Camponato, Territórios-Territorialidades e Movimentos Socioterritoriais Camponeses, discutidas a luz da perspectiva teórico-política-ideológica do Paradigma da Questão Agrária.

Em segundo momento, foi realizada a análise dos seguintes documentos: o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) (Portal do MEC); Proposta Política Curricular (PPC) da LEDUC; Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) do Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET); circulares, notas e manifestos do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); notícias e reportagens relacionadas à Educação do Campo e às ações dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses (Google alertas); decretos, leis e resoluções relacionadas a Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul; dados das ações dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses presentes no Relatório DATALUTA.

No terceiro momento, por meio da pesquisa-participante, dialogamos com os acadêmicos egressos e professores, na qual, descreveremos as atividades realizadas no ensino-pesquisa-extensão ligados a Geografia e a Questão Agrária nos Cursos da LEDUC e PPGET.

No quarto momento, aplicamos um questionário e um roteiro de entrevistas, aprovados pelo Comitê de Ética, por meio do *Google Forms*, com egressos e docentes da LEDUC e PPGET.

Relatamos quais são as problemáticas mais pesquisadas nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) da LEDUC e nas dissertações de mestrado do PPGET e descrevemos como ocorre o processo de ensino-aprendizagem durante o tempo comunidade da LEDUC e PPGET;

Utilizamos para análise, os dados produzidos no *Banco de Dados da Luta por espaços e Territórios (DATALUTA)* relacionados ao campo de Mato Grosso do Sul e as ações dos movimentos socioterritoriais relacionadas à Educação do Campo no Brasil, no período dos últimos 5 anos. Este *Banco DATALUTA*, construído pelo grupo de pesquisa que faço parte, Rede DATALUTA – UNESP, reúne e sistematiza dados de ocupações, assentamentos, movimentos socioterritoriais, manifestações e estrutura fundiária. Os dados são publicados anualmente, no Relatório DATALUTA BRASIL.



Levantamos dados a partir da parceria dos grupos de pesquisa que participo: Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GEOEDUQA) – UFGD (coordenador); Geografia Agrária – UFMS; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) – UFGD; Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) – UNESP e Rede DATALUTA - Rede Brasileira de Pesquisa das Lutas por Espaço e Territórios/UNESP.

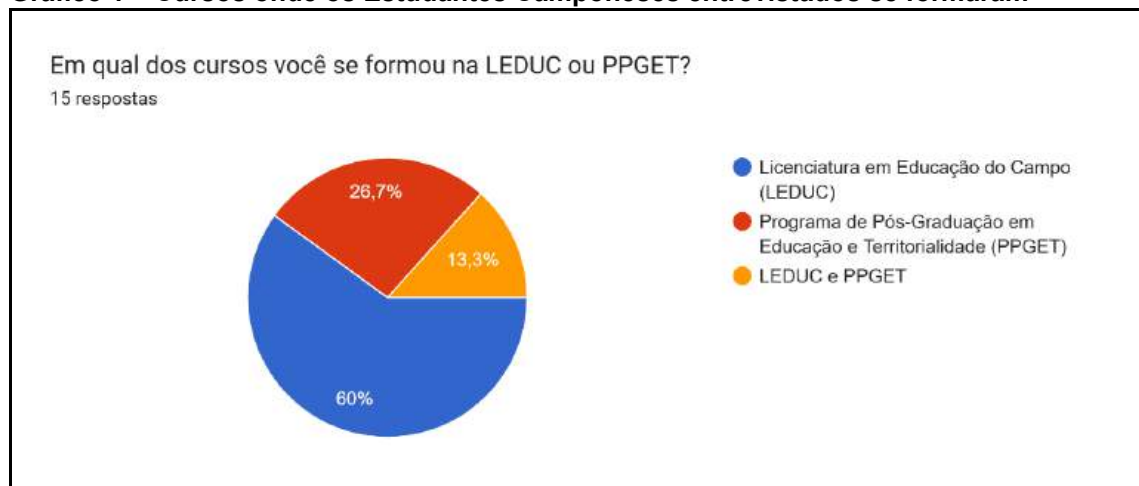
Na parte quantitativa da pesquisa, fizemos a análise dos dados representados por meio de tabelas e gráficos. Na parte qualitativa da pesquisa, transcrevemos e refletimos sobre as narrativas dos sujeitos, sem, no entanto, identifica-los nominalmente.



COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES-EGRESSOS DA LEDUC E PPGET

Gráfico 1 – Cursos onde os Estudantes Camponeses entrevistados se formaram



Fonte: Autor, 2025.

1.1 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET acerca de suas trajetórias.

1. Antes de minha formação, no período em que estava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, me via como professora, porém de Matemática. No final do ensino médio, tive contato com estudantes da LEDUC que apresentaram o curso e divulgaram o vestibular. Aí, não me importei mais se seria das exatas ou natureza a área, mas ainda queria ser professora. Durante a formação, no começo, estava meio desmotivada, pois o curso ainda não era a minha cara. Não estava suprimindo minhas expectativas, mas com o tempo fui fazendo amizades e conexões, o que me ajudou a desenvolver minhas habilidades sociais, melhorou minha comunicação e convívio. Fui tendo maior contato com a área da pesquisa, fui estudante do programa de Iniciação Científica e a partir daí, minhas ambições se distanciaram um pouco do ensino básico. Durante os últimos 2 anos da graduação atuei na escola com substituições e projetos de extensão. Hoje já não me vejo mãos lecionando para o ensino médio, pois acredito que mi há contribuição para essa fase seria muito pequena. Agora que finalizei o curso, pretendo atuar na pesquisa e em projetos de extensão, principalmente em áreas como conservação ambiental, Ecologia e botânica.

2. Eu nasci no Mato Grosso, quando eu tinha 8 meses minha família voltou pra sua terra; Santa Catarina, foi nessa época em 1989 que perderam todo dinheiro conquistado com fruto do trabalho no MT durante o governo Collor, desgostosos e sem perspectiva decidiram se mudar para o Paraguai, lá passei toda minha infância, retornando ao Brasil 12 anos depois, diretamente para o Assentamento São Judas. Cursei o ensino médio na cidade de Rio Brilhante, e logo após concluir me casei. Depois do casamento vieram os filhos (2 filhos), continuei morando no assentamento e trabalhando com meu companheiro, mas o sonho de estudar permanecia adormecido, pois eu sabia



e conhecia a dificuldade de acesso e principalmente de conciliar a vida de camponesa, mãe, esposa com uma faculdade presencial. Foi aí que tomei conhecimento através da minha irmã que a UFGD estava ofertando licenciatura em alternância, então o sonho adormecido despertou, fiz minha inscrição e passei. No início foi difícil pois já tinha se passado 9 anos desde que terminei o ensino médio, mas contanto com o apoio da família, dos colegas de curso e o incentivo dos professores da Leduc consegui concluir. Foi um sonho realizado. Depois de concluir a licenciatura, meu orientador Rodrigo Camacho a quem devo parte de toda minha trajetória acadêmica, plantou uma sementinha que germinou rápido. O desejo de continuar a pesquisa no mestrado, então logo no ano seguinte da conclusão da licenciatura, consegui ingressar no mestrado PPGET, foram quase 3 anos (devido a pandemia), mas concluí, muito grata ao apoio que recebi novamente, da família, companheiros de luta e professores. Hoje, depois de 11 anos do início da faculdade, estou lecionando, não em uma escola do campo como eu gostaria, mas fazendo o que eu gosto, e plantando muitas sementes por aí.

3. Sou filho de um casal de camponeses que viviam trabalhando como meeiros em uma propriedade que, antigamente, fora da família paterna e que foram expulsos de lá pela necessidade de colocar os filhos na escola. Na cidade meu pai virou carpinteiro e minha mãe, costureira. Mas nunca perderam aquele olhar sonhador para a terra de onde vieram. Desde muito cedo, entendi que ou estudava para tentar um outro caminho na vida, ou terminaria no trabalho braçal, digno como qualquer outro, mas não objeto dos meus desejos. Por participação na Igreja Católica, com uns 14 anos comecei a participar das atividades das Comunidades Eclesiais de Base, CEBs, e da Pastoral da Juventude, PJ. Sempre tenho uma parceria bem forte com pessoas ligadas a Comissão Pastoral da Terra, CPT. Pela inserção na PJ acabei assumindo a articulação estadual e parando em Campo Grande, trabalhando na Sede do Regional Oeste 1 da Comissão Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB. Ali conheci de mais perto o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, MST. Nesse tempo na CNBB, acompanhei bem de perto o projeto de construção da Escola Família Agrícola, EFA, em Campo Grande, eu morava bem perto de onde era a construção da infraestrutura para o futuro funcionamento da escola. Terminada a minha tarefa a frente da PJ, no mesmo ano de conclusão do curso de Filosofia, por acaso o mesmo ano de início das atividades da Escola, resolvi me aventurar um pouco em outras terras, sempre fui movido por desafios. Acabei no vizinho Mato Grosso, atuando como secretário no escritório do MST em Cuiabá-MT. Estive ligado ao Movimento por cerca de 5 anos, participando de diversas atividades no campo da formação, da articulação da juventude e da educação. Nesse período, mesmo sendo licenciado, não me via sendo professor, para um gago lecionar sempre será um desafio maior. No ano de 2001, assim que terminei o Curso de Ciências Econômicas, fui trabalhar na articulação de uma Organização Não-governamental, ONG, chamada Organização pelo Direito Humano a Alimentação e Nutrição Adequados, FIAN Brasil (siga em inglês), mudando assim para Goiânia – GO. Conheci ali outra realidade, outra temática, estive em vários Estados brasileiros, e alguns países da Europa e da América Latina, conhecendo projetos e programas de combate à fome. Percebi nessas viagens que onde havia Agricultura Familiar Camponesa organizada e uma Educação do Campo estruturada, a situação de fome e miserabilidade era bem menos acentuada. Em 2004, outubro, encerrado meu contrato com a FIAN Brasil, decido voltar ao Mato Grosso do Sul e acabei aceitando um convite da CPTMS para contribuir internamente na gestão de projetos. Retomei antigas relações, como por exemplo com o Rosalvo da Rocha Rodrigues, então diretor da EFA, uma das parceiras de um projeto de qualificação de agricultores que a CPT administrava. Nesse período participei como colaborador de algumas atividades de formação na EFA, pois a gestão da escola conhecia meu trabalho e minha formação política. Em uma ida em reunião para negociar a renovação do projeto de qualificação, que não foi efetivada, o Rosalvo me perguntou se eu não queria ser professor na EFA, disse a ele que naquele momento não tinha interesse. Nesse período estava em implantação a última turma do Normal Médio do Campo, curso de formação de professores específico para professores e professoras de assentamento ainda sem formação na área. Uma parceira de uma rede de movimentos sociais (MST, MMC, CPT, FETAGRI, CUT e EFA COAAMS) com a Secretaria de Estado de Educação, SED. Uma das ideias era termos como professores desse curso militantes dos movimentos para



garantir os debates específicos da realidade camponesa. Acabei sendo indicado pela CPT para ser um dos professores. Confesso que, para minha surpresa, me apaixonei pelo projeto e pela experiência de ser professor. No mesmo ano que começou o Curso Normal Médio do Campo, Rosalvo faleceu. O que causou um abalo na EFA e nos parceiros, visto a importância que ele tinha e tem nesse processo histórico de luta pela terra e por suas necessidades. Acabei sendo convidado pela gestão da associação mantenedora da EFA para assumir aulas também no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Vale lembrar que o Normal Médio tinha como um dos espaços de aula o prédio da EFA em Campo Grande. Acabei aceitado e saindo da CPT. Ainda em 2005 comecei o Curso de Formação de Monitores oferecido pela Associação Regional de Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins, AEFACOT, e parceria com Universidade Católica de Brasília. Assim tornando-me especialista em Pedagogia da Alternância em 2007. Em 2007 assumi a função de Coordenação Pedagógica dentro da EFAR. Por consequência passei a ser parte da Equipe Pedagógica Regional da AEFACOT, EPR, que reunia as coordenações pedagógicas das 11 EFAs do regional. Por indicação da EPR passei a representar o Regional na Equipe Pedagógica Nacional, EPN, como parte da articulação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, UNEFAB, com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul, ARCAFAR Sul, e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste, ARCAFAR Ne/No, formando a Rede dos Centros de Formação Familiar por Alternância, CEFFAs. Em 2009, a partir de setembro, assumi a função de Secretário Executivo da UNEFAB, indo morar em Brasília - DF, participando de diversas atividades nacionais e internacionais em nome dessa entidade. Essa experiência possibilitou conhecer mais de 100 EFAs pelo Brasil e perceber a diversidade que essa prática educativa tem nesse país, bem como conhecer EFAs (com esse e outros nomes) em outros países. Por um curto período em 2012 fui ainda Assessor Pedagógico Nacional. Voltei para a EFAR nesse referido ano, entre idas e voltas fiquei ligado a escola até 2019. Mesmo fora, mantenho ainda uma participação em formação de professores e monitores.

4. Antes de ingressar na licenciatura, eu morava em Campo Grande e trabalhava na empresa JBS Seara. Nesse período, conheci meu esposo, me casei e fui morar no assentamento Eldorado II, em Sidrolândia. Foi nesse lugar que conheci dona Adelaide, integrante da associação, que sempre me convidava para participar de cursos do Senar relacionados ao campo. Também passei a fazer parte do grupo de mulheres da comunidade e, por meio dele, fiquei sabendo sobre o vestibular da LEDUC. Decidi me inscrever e, a partir daí, despertei um grande interesse pelas questões rurais e pela educação contextualizada. Durante a graduação em Educação do Campo, aprofundi meus conhecimentos sobre práticas pedagógicas comunitárias, pesquisa-ação e realizei estágios em escolas rurais. Essas experiências foram fundamentais para compreender a importância de uma educação voltada para a realidade do campo, capaz de valorizar os saberes e a cultura local. Depois da minha formação, continuei minha trajetória acadêmica, concluindo o curso de Pedagogia na UFMS e, posteriormente, uma pós-graduação em Gestão Escolar e em Psicologia Educacional. Ao longo desse percurso, atuei como auxiliar de sala e ajudava com as atividades lúdico-pedagógicas, participei de várias formações de professores e em projetos que priorizam os saberes da comunidade, sempre com o compromisso de desenvolver uma prática educativa transformadora e contextualizada.

5. Antes de entrar na LEDUC eu não conhecia o programa. Passei a conhecer quando um cooperado falou do curso e eu me interessei, fiz o vestibular e passei, ao entrar no curso me identifiquei rapidamente com aquelas pessoas que tinham uma mesma linha de pensamento que eu. Ao tempo que o curso ia passando fui me motivando e me inserindo cada vez mais, ao terminar a graduação ingressei no mestrado e terminei em 2023. Após sair do Mestrado tentei vários processos seletivos e concursos, mas ainda não consegui passar em nenhum.

6. Sou educador em escolas rurais desde 2003, mas somente entre 2008 e 2011 cursei Ciências Sociais pelo PRONERA, transformando minha forma de ver muitos elementos da sociedade brasileira, este curso me reaproximou da Universidade, e em 2019 me inscrevi para o mestrado, cursado entre 2020 e 2022, pelo PPGET - Educação do Campo e territorialidade, aprofundando minha compreensão sobre a realidade social, especialmente a Camponesa, essas formações



ligadas à UFGD contribuíram para o desenvolvimento profissional, enquanto educadores do campo, e mais recentemente proporcionou um convite para contribuir pela Secretaria Municipal de Educação, com atendimento às Escolas do Campo. Pretendo futuramente ingressar no doutorado e ampliar minha qualificação profissional para estender minha contribuição junto a sociedade local.

7. Nascido e criado no Assentamento Taquaral estudei o fundamental em uma escola do Campo que contava com projetos no turno e contra turno como: Trilha ecológica, Feirinha, horta, minhocário, compoteira, treinamentos, música entre outros. Ensino médio em escola urbana mais próxima, pretendia cursar graduação em Administração, todavia acabei me matriculado na LEDUC/UFGD o que me fez ter um outro olhar para meu território e para a escola do mesmo, um olhar de maior valorização e de entendimento de sua dimensão e importância. Desenvolvi uma pesquisa tendo como tema o êxodo da juventude camponesa, e ainda durante a graduação comecei a atuar na escola de meu território em programas do governo Federal como o Mais Educação, ensinando música assim como em trabalhos voluntários, posteriormente a conclusão do curso atuei no programa do estado MS Alfabetiza, e no Mais Educação, também como professor substituto até conseguir aprovação em processo seletivo como professor de geografia e atuo na mesma escola como contratado desde 2024. Realizei a especialização em Educação do Campo Escola da Terra da FAIND/UFGD, e agora tenho focado minhas pesquisas e estudos no tema dos recursos e matérias pedagógicas específicos para o ensino nas escolas e educação do Campo, iniciando pelo ensino de geografia.

8. Em minha trajetória de estudante do campo encontrei muitas dificuldades, trajetos difíceis, perigosos e longos para chegar na escola. a busca pela educação não foi fácil, mas com esforço, dedicação e o apoio da minha família conclui a educação básica completa na escola do campo. Com o fim da educação básica veio a incerteza do ensino superior, como uma moradora da zona rural iria fazer para cursar a faculdade na cidade, foi então que a licenciatura em educação do campo abriu essa porta não apenas para mim, mas também para tantos outros que foram meus colegas. A trajetória no ensino superior não foi fácil, com muitas dificuldades a serem vencidas tanto na condução tanto na permanência, durante meus períodos na faculdade houve a pandemia do Covid 19, com as mudanças que tiveram no período em minha vida encontrei dificuldades em voltar para as aulas quando estas retornaram, devido esse motivo demorei um pouco mais de tempo para a conclusão do curso. Após a conclusão ingressei no trabalho docente apenas fazendo substituições e trabalhando na educação infantil como auxiliar, estou buscando uma vaga como efetiva.

9. Acompanhando meus pais na luta dos movimentos sociais pela terra, morei por mais de 30 anos no Assentamento Taquaral, localizado no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Após quase seis anos de espera em um acampamento, minha família conquistou um lote de terra nesse assentamento. Durante boa parte da minha vida, trabalhei ajudando meus pais no plantio de diversas culturas. Meu pai, que aprendeu com meu avô materno a confeccionar vassouras artesanais, utilizou esse ofício para complementar a renda da família. Ele cultivava um tipo de capim próprio para a produção das vassouras em nosso lote e, de bicicleta, as vendia na área urbana de Corumbá, que ficava relativamente próxima do assentamento. Além das vassouras, ele também comercializava outros produtos cultivados na propriedade, principalmente mandioca, vendida por quilo, tanto em Corumbá quanto em cidades da Bolívia. Seguindo esse exemplo, por um período passei a cultivar cheiro-verde, especialmente cebolinha, que eu mesmo vendia em um bairro boliviano próximo ao assentamento. Em 2010, fui aprovado em concurso público da Prefeitura de Corumbá, assumindo o cargo de serviços gerais em uma escola pública do assentamento vizinho (Tamarineiro I), onde trabalhei por dois anos. Em 2012, conquistei uma segunda aprovação, agora para o cargo de auxiliar administrativo na mesma escola, função que exerci até o final de outubro de 2018. Durante minha trajetória no assentamento, participei ativamente de atividades sociais na comunidade. Integrei grupos de jovens, participei da diretoria de associações locais e cheguei a ser membro do Conselho Municipal de Saúde de Corumbá, incentivado por colegas que buscavam melhorias para a região. Toda minha educação básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, foi realizada em escolas do próprio assentamento. Entre 2014 e 2018, cursei a Licenciatura em



Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). No final de 2018, mudei-me para a cidade de Dourados (MS), acompanhando meus pais, que necessitavam da minha presença, já que sou filho único e a maior parte da família residia ali. Logo após a mudança, participei do processo seletivo do Mestrado em Educação e Territorialidade, da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD, sendo aprovado e iniciando o curso em 2019, com conclusão em 2021. No Mestrado aprofundi a pesquisa da graduação. Nesse período, também realizei uma segunda graduação, em Pedagogia, concluída em 2020, além de uma especialização lato sensu em Educação Especial, também finalizada no mesmo ano. Em 2021, após concluir o mestrado, assumi minha primeira experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando como regente das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso em uma escola pública municipal de Dourados que atendia estudantes de uma aldeia indígena. No mesmo ano, passei a lecionar também na Educação Especial em uma escola pública estadual localizada no município de Dourados. Em 2022, continuei como professor contratado dos anos iniciais pelo município e, paralelamente, como professor temporário da Educação Especial na rede estadual. Em 2023, mantive a atuação em escolas públicas municipais e estaduais. No ano de 2024, após aprovação em concurso público para a Educação Especial do município de Dourados, assumi o cargo efetivo de Professor de Apoio Pedagógico Especializado, cargo público de nível superior. No mesmo ano, passei a atuar também em um segundo período como professor da Educação Especial contratado na rede estadual. Em 2025, exerço dois períodos como Professor de Apoio Pedagógico Especializado por escolas municipais de Dourados, sendo um cargo efetivo e outro temporário. Neste mesmo ano, filiei-me ao sindicato que representa os professores da rede municipal de Dourados.

1.2 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET de como esses cursos colaboraram na sua formação como educadores do campo.

1. A partir da minha formação no curso da LEDUC, comecei a me interessar mais pela área da Educação ambiental. Me tornou mais crítica aos problemas sociais e mais atenta aos déficits enfrentados pela educação básica nas áreas rurais.
2. Infelizmente hoje não estou em uma escola do campo, mas minha formação me tornou a professora que sou hoje, que se preocupa com as minorias, com o meio ambiente, que busca soluções para os problemas da comunidade.
3. A LEDUC colaborou de forma decisiva na minha formação como educadora do campo porque me proporcionou uma compreensão profunda dos princípios da Educação do Campo, como a valorização dos saberes locais, a integração entre teoria e prática e a construção coletiva do conhecimento. Durante o curso, pude vivenciar metodologias que respeitam a realidade do campo e que articulam educação, trabalho, cultura e comunidade. Os estágios, as pesquisas e os projetos de extensão fortaleceram meu compromisso com uma prática pedagógica contextualizada, crítica e transformadora.
4. Colaborou no sentido de ser uma formação humana e crítica.
5. Que nos leva como professores/as a ser sensíveis e críticos ao mesmo tempo. E de que possamos ser mediadores de conhecimento com nossos alunos.
6. O PPGET por meio da oferta do curso de pós-graduação stricto sensu em metodologia de alternância permitiu que eu, um camponês, progredisse na minha carreira profissional, dessa forma esse curso e sua metodologia além de me permitir a realização de um sonho, proporcionou aprendizados incríveis sobre minha atuação docente, sobre o meu território, e a partir da temática escolhida me permitiu refletir sobre as desigualdades socioterritoriais no que tange o acesso às tecnologias da informação e da comunicação digitais na atualidade no município onde vivo e nas escolas onde atuo como docente. Além do mais essa nova formação me permitiu uma função junto a secretaria municipal de educação voltado para as escolas de Educação do Campo do município.



7. Contribuí em tudo, já que meu conhecimento sobre o assunto era limitado. Apesar de ter estudado em uma escola situada no meio rural, a E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva, que reflete uma realidade mais próxima da educação no e para o campo, ainda há muito a ser implementado. No entanto, não é um processo simples, e a gestão das escolas do assentamento Itamarati está bastante distante da realidade da educação voltada ao campo.
8. Me trouxe um olhar pra mais perto da comunidade e a importância de compartilhar o conhecimento com a comunidade.
9. O reconhecimento aos saberes e a Educação popular, valorizando o trabalho e a cultura rural e cada camponês.
10. Creio que LEDUC focou muito no fazer pedagógico do educador do Campo, apresentando muito o conceito da educação do Campo ligada ao território, a cultura da comunidade, valorizando as práticas e identificando os problemas da realidade local na preparação e execução das aulas, assim como ensinar a partir do concreto, realizando dinâmicas, jogos, brincadeiras e recursos artísticos como músicas, poemas, entre outros, para facilitar o entendimento, isso é uma característica muito presente em meu trabalho como educador, de forma a sempre buscar adequar os conteúdos ao contexto local e assim produzir materiais inéditos.
11. A formação na LEDUC colabora para que o educador não seja o agente de um currículo imposto, mas sim intelectual orgânico, capaz de construir, com a comunidade, uma educação libertadora.
12. O curso me proporcionou uma compreensão crítica da realidade rural, permitindo que eu enxergasse o campo não apenas como um espaço de produção, mas como um espaço de vida, cultura, diversidade e direitos. Ao longo da formação, fui incentivado(a) a articular teoria e prática, valorizando os saberes tradicionais das comunidades e construindo metodologias que dialogam com as especificidades do território, do trabalho e das relações sociais do campo.
13. Além disso, a LEDUC/PPGET fortaleceu minha identidade docente, pois me ofereceu ferramentas para desenvolver práticas educativas contextualizadas, que reconhecem e respeitam as condições históricas, culturais e econômicas das populações camponesas. Também aprendi a trabalhar de forma interdisciplinar e participativa, estimulando a autonomia dos sujeitos do campo e contribuindo para a transformação social e para a defesa de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.
14. Em suma, a LEDUC/PPGET não apenas ampliou meu repertório teórico e metodológico, mas também consolidou meu compromisso ético e político com uma educação que valoriza a vida, a cultura e os direitos das comunidades rurais, em consonância com os princípios da Educação do Campo.
15. A graduação em Licenciatura em Educação do Campo e o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade contribuíram para que eu conquistasse vagas como docente nas escolas públicas em que participei de processos seletivos.

1.3 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET sobre a Escola do Campo onde lecionam: o que há de avanços e limites nas práticas de Educação do Campo.

1. Não sei se pode ser chamado de avanço, mas a escola possui um enorme espaço para práticas de agricultura. A escola fornece o espaço e alguns insumos para a prática de horticultura. O que ainda limita as escolas é a falta de profissionais qualificados para as particularidades do Campo, além de que, há a necessidade de uma reestruturação do currículo para as peculiaridades da área rural.
2. Avanços: ligação da teoria com a prática, educação contextualizada, autonomia do estudante em construir conhecimento, instrumentos pedagógicos, metodologia adequada. Limites:



orçamento para custear as ações, pessoal não qualificado, pouco envolvimento das famílias, associação ainda deficitária.

3. Nas duas escolas tem havido avanços significativos, ambas contam com a disciplina de Terra-Vida- Trabalho, com projetos e ações voltadas para a realidade local, por exemplo a E. E. Padroeira do Brasil conta com a Semana do Agricultor, e a E. M. Noé Nogueira realizou esse ano o Dia da Cultura Camponesa, esses eventos reúnem a comunidade escolar, escolas vizinhas, além de envolverem a comunidade local, universidades e outras parcerias com atividades voltadas à realidade camponesa local.

4. A avaliação que tem sido feita pelos educadores mais antigos da escola é que também ocorreu durante a especialização em Educação do Campo Escola da Terra FAUND/UFGD, é de que o ensino em tempo integral tem dificultado os projetos e a ação da educação do Campo por 2 motivos principais: 1. Os estudantes passam menos tempo em casa e acabam não participando da vida produtiva da família e do seu lote/território; 2. O tempo integral tem inviabilizado a realização dos projetos, tendo em vista que muitos deste ocorriam no contra turno com professores e tempo específicos para os projetos, o que a dinâmica implantada nas escolas de tempo integral não tem permitido. Desta forma os projetos têm perdido espaço no quadro de horários da escola.

5. Na Escola do Campo onde leciono, já é possível perceber avanços significativos nas práticas de Educação do Campo. Observa-se uma valorização dos saberes locais, integração entre teoria e prática, metodologias participativas e projetos que envolvem a comunidade, como hortas escolares, feiras agroecológicas e estudos do território. Os estudantes são incentivados a ser protagonistas do próprio aprendizado, e a escola busca dialogar com as necessidades e a realidade do campo, fortalecendo identidade cultural e cidadania. No entanto, ainda existem limites e desafios. Entre eles estão a escassez de recursos materiais e tecnológicos, a dificuldade de conciliar os currículos oficiais com as demandas do território, e a resistência de alguns setores em compreender plenamente a proposta da Educação do Campo. Além disso, é preciso continuar investindo na formação de professores e na aproximação com a comunidade para que as práticas se tornem ainda mais integradas, contextualizadas e transformadoras.

6. Ao lecionar nessa escola que atende estudantes indígenas, percebi que eles são disciplinados e assim apresentam poucos problemas de comportamento. No entanto, notei que faltam bastante às aulas, principalmente em dias chuvosos, o que acaba prejudicando o aprendizado. Outro fator observado é o reduzido apoio familiar aos estudos, especialmente na realização das atividades enviadas para casa, fazendo com que os alunos dependam quase exclusivamente do que aprendem na sala de aula na escola.

1.4 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET acerca das suas práticas pedagógicas em Escola do Campo

1. A minha prática depois dos cursos que participei voltados à Educação do Campo evoluiu bastante, primeiro pelo curso de Ciências Sociais - PRONERA, depois pelo mestrado pelo PPGET em Educação do Campo e Territorialidade, além de outros minicursos e palestras, mudou bastante, pois a cada novo curso novas práticas iam sendo inseridas no cotidiano da sala de aula, o enfoque dos conteúdos e das habilidades mais ajustadas às necessidades locais, a própria fala passou a partir do local para o global, quando antes era o contrário. Tenho muito a agradecer a todos que contribuíram para a minha transformação identitária, creio que tornando um profissional melhor.

2. Dentro da disciplina de geografia tenho tentado focar em temas presentes no contexto do Assentamento como a fronteira, a influência indígena e africana, fortalecer a identidade camponesa, popularizar os mapas, paisagens, clima e relevo do Assentamento, utilizando-os para falar sobre região, lugar, território, assim como buscar trazer elementos e práticas camponesas para a realização das atividades. Ex.: Encontrar no mapa do Assentamento o seu lote(lugar), dividir o mapa de acordo com as agrovilas (região), conhecer o mapa por completo (território).



3. Na minha prática pedagógica na Escola do Campo, procuro sempre partir da realidade dos estudantes e do território em que vivem. As práticas são pensadas de forma contextualizada, respeitando os saberes tradicionais das famílias e comunidades, e articulando-os aos conhecimentos científicos. Busco trabalhar de forma interdisciplinar, relacionando os conteúdos das diferentes áreas com temas como agricultura familiar, cultura local, meio ambiente, saúde e organização social do campo. Valorizo metodologias participativas, nas quais os estudantes são sujeitos ativos do processo de aprendizagem: realizamos rodas de conversa, projetos integradores, pesquisa de campo, relatos orais, estudos do meio e ações comunitárias. Também incentivo à produção de textos, registros fotográficos, mapas e murais, pois entendo que essas práticas fortalecem a identidade camponesa e a leitura crítica da realidade. Além disso, mantenho um diálogo constante com a comunidade e com as famílias, trazendo para dentro da escola a cultura, os saberes e as experiências do campo, construindo um currículo vivo, dinâmico e comprometido com os princípios da Educação do Campo: valorização do território, respeito à diversidade cultural, sustentabilidade, solidariedade e transformação social.

1.5 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET acerca de sua participação em sua comunidade: escola, movimentos sociais/socioterritoriais, cooperativas, trabalho familiar, associações, sindicatos, etc.

1. Fiz muitas pesquisas, com algumas publicações sobre o território do Assentamento São Judas e sobre a escola São Judas, que hoje estão publicados e podem alcançar um número mais de pessoas.
2. Minha participação na comunidade começou logo que me mudei para o assentamento Eldorado II, em Sidrolândia. Desde então, estive envolvida em diferentes espaços de atuação coletiva. Participei ativamente do grupo de mulheres, onde pude compartilhar experiências, fortalecer laços comunitários e desenvolver projetos em conjunto. Também me engajei em atividades promovidas pela associação local, por meio da dona Adelaide, que sempre incentivava a comunidade a buscar cursos de formação, como os oferecidos pelo Senar, voltados para práticas relacionadas ao campo.
3. Como trabalho no sítio, participo de cooperativas e também do movimento MST, sempre estou participando de atividades organizadas pelos mesmos e sempre que posso ajudo a organizar e realizar atividades. Assim, sempre tendo em vista o local em que vivo, eu busco compartilhar meus conhecimentos da forma mais simples e descomplicada possível, para que assim, junto com a comunidade cresçamos de forma coletiva.
4. Minha participação na comunidade foi transformada, hoje consigo participar com maior clareza das atividades escolares, apesar de não participar ativamente em nenhum movimento socioterritorial, cooperativa ou associação, aprendi a valorizá-las, e estimulá-la entre meus estudantes e junto à comunidade local.
5. Atualmente trabalho na Cooperterra com a produção de feijão e não tenho muito tempo para os demais, mas sempre que posso ajudo na minha realidade.
6. Minha participação é mais dentro da escola.
7. Na minha comunidade não tem Escola e nem cooperativa.
8. Tenho atuado mais ativamente na Associação da Escola Família Agrícola e Agroecológica do Pantanal - AEFAAP, na luta pela instauração de uma escola de ensino médio no território, pautada nos conceitos da educação do Campo.
9. Minha participação na comunidade é marcada pelo envolvimento ativo em diferentes espaços. Na escola, colaboro com projetos pedagógicos e ações comunitárias, buscando integrar os saberes locais aos conteúdos trabalhados em sala. Participo de reuniões e conselhos escolares, fortalecendo o diálogo entre famílias, educadores e gestão. Também atuo em movimentos sociais e socioterritoriais, que defendem os direitos das populações do campo, a valorização da agricultura



familiar e a melhoria das condições de vida das comunidades rurais. Tenho envolvimento com associações e cooperativas locais, apoiando iniciativas de produção coletiva, feiras de agricultura familiar e projetos de sustentabilidade. Além disso, contribuo nas atividades do trabalho familiar, ajudando a organizar mutirões, festas comunitárias, oficinas culturais e ações voltadas para a preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural do campo. Acredito que essa participação fortalece os laços comunitários, promove o protagonismo dos sujeitos do campo e consolida os princípios da Educação do Campo em minha prática profissional e pessoal.

10. Atualmente, participo de uma associação de professores de abrangência estadual em Mato Grosso do Sul e também sou filiado ao sindicato que representa os professores do município de Dourados.

11. Participação no sindicato dos trabalhadores em educação.

1.6 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET acerca de participação em ações com os movimentos sociais/socioterritoriais do campo

1. Não participamos de eventos de movimentos sociais ou socioterritoriais, pois essa prática desse modelo não é muito comum na comunidade em que estou inserida. Todo e qualquer evento, geralmente é relacionado a escola ou a uma cooperativa, porém não fazemos parte da cooperativa.

2. Participei e participo da associação do Assentamento São Judas, que luta pelos objetivos em comum para o nosso território.

3. Formação e articulação política no MST, CPT, FIAN e Rede CEFFAs.

4. Eu e minha família participamos de ações no assentamento Eldorado II, em Sidrolândia, especialmente junto à associação local e ao grupo de mulheres. Nessas experiências, colaboramos em cursos do Senar, reuniões comunitárias e projetos de fortalecimento da produção e da vida no campo. As atividades incluíram oficinas, hortas comunitárias e ações solidárias que envolviam famílias e a escola da comunidade. Essas vivências nos mostraram a importância da cooperação, da organização social e da valorização dos saberes do campo.

5. Participei dos movimentos contra o fechamento da escola aqui no assentamento, nos movimentos de resistência dentro da faculdade para que editais para novas turmas fossem publicados. Foi sempre muito bom, pois assim há o fortalecimento da luta coletiva, mesmo que nem sempre a gente chegue a um resultado positivo, a comunidade sai sempre fortalecida.

6. Não participamos diretamente, mas somos apoiadores destes, e de muitas de suas bandeiras sociais, como a reforma agrária, a equidade de direitos, entre outros.

7. Já participamos de muitas, inclusive estamos criando uma associação de mulheres do assentamento Itamarati para criar um estudo para comidas caseiras, como compotas, massas dentre outros.

8. Fizemos parte do movimento MST quando fomos assentados.

9. Estou no MST, desde 1998, construindo essa luta que se constitui desde de 1984.

10. Não estou participando.

11. Reuniões para discussão, cobranças e tratativas para construção da Escola Família Agrícola e Agroecológica do Pantanal, assim como de reuniões e ações desenvolvidas pela CPT.

12. Minha família vem de uma longa história com os movimentos de luta pela terra, tanto meus avós como minha mãe viveram em acampamentos em busca de seu pedaço de chão.

13. Eu e minha família já participamos de diferentes ações junto a movimentos sociais e socioterritoriais do campo. Sempre que possível, estamos presentes em mobilizações pela defesa dos direitos dos agricultores familiares, como encontros, seminários e feiras agroecológicas organizadas por sindicatos rurais e movimentos de trabalhadores do campo. Também participamos de mutirões comunitários para construção e manutenção de espaços coletivos, como hortas escolares, cisternas e pequenos centros comunitários. Nessas ações, procuramos valorizar a agroecologia, o uso sustentável do solo e a preservação dos recursos naturais, contribuindo com



saberes tradicionais e aprendendo novas técnicas. Além disso, colaboramos em associações e cooperativas locais, ajudando na organização de feiras, na comercialização de produtos da agricultura familiar e em eventos culturais que fortalecem a identidade camponesa. Essas experiências reforçam o sentimento de pertencimento, solidariedade e luta coletiva por melhores condições de vida no campo.

14. Eu e meu pai em tempos anteriores sempre participamos da diretoria de associações de assentamentos, de grupos de jovens e da diretoria de igrejas locais. Essas experiências proporcionaram crescimento pessoal e aquisição de conhecimentos, permitindo-me vivenciar de perto o que é liderar, exercitar a paciência para esperar o momento certo das conquistas e, sobretudo, nunca desistir da luta, mantendo a esperança de que dias melhores sempre viriam.

15. Na Comissão Pastoral da Terra na luta pela terra e na terra.

1.7 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET acerca dos conteúdos e temas aprendidos durante a formação que mais considerou relevantes

1. Todos os temas sobre a agroecologia e Ecologia e conservação. Tudo relacionado às práticas pedagógicas, desde modelos clássicos até se atentar para as necessidades da comunidade em que o indivíduo está inserido. A importância dos conhecimentos populares e tradicionais.

2. Educação do Campo Territorialidade Relações de gênero

3. Destaco três: 1. Paradigma da Questão Agrária - apresentou conceitos e perspectivas que contribuíram para a construção de novos olhares para as ações. 2. Interculturalidade - aponta para a necessidade de superar visões limitadas da realidade. 3. Territorialidade - uma perspectiva nova para quem não vem da área da geografia e contribui para entender as lutas como construção de territórios imateriais também.

4. Todos os conteúdos que estudei no curso de Educação do Campo foram fundamentais para a minha formação. Cada disciplina me ajudou a compreender melhor a realidade do campo, valorizar os saberes da comunidade e aplicar na prática o que aprendi. Sinto que todo esse aprendizado me preparou para atuar como educadora de forma crítica, consciente e comprometida com o desenvolvimento das famílias e da escola da minha comunidade.

5. Principalmente o posicionamento crítico e a construção de consciência de classe. Pois dessa maneira posso lutar pelos meus direitos e direitos da minha comunidade e também poder conversar e fazer com que as pessoas ao meu redor tenham consciência da classe à qual pertencem e que por ela lutem

6. Foram aqueles voltados a Educação como uma prática social transformadora, pautada entre outros filósofos, em Paulo Freire. Além disso os conhecimentos sobre a identidade camponesa, o sentimento de pertença, a questão dos territórios físico e imaginário, o reconhecimento da diversidade com uma ótica ampliada para os povos e grupos mais excluídos na sociedade brasileira. Muitos outros conhecimentos também foram adquiridos, cada um a sua maneira tem contribuído para ampliar minha compreensão de mundo, e me ajudado a refinar minha prática como cidadão e como educador.

7. Ainda mais sobre a educação do campo em si, a geopolítica a produção e o local.

8. A Geografia estudar sobre o clima do MS.

9. História da América Latina

10. O cuidado com o meio ambiente e também o cultivo e cuidado com as plantas. porque antes da faculdade não sabia sobre esses cuidados com o meio ambiente aprendendo e transmitindo aos estudantes.



11. Práticas pedagógicas e conceitos para Educação do Campo. História afro-brasileira, da América Latina e Indígena. Territorialidade Camponesa. Estágios obrigatórios. Pesquisa e Práticas Pedagógicas.
12. Na LEDUC os professores não apenas "dão aulas" sobre Educação do Campo, eles formam um novo tipo de educador, com uma visão de mundo que transforma o campo, deixando de ser um problema e se tornando uma possibilidade. Fortalece a identidade do educador. O educador se reconhece como "educador do campo", com orgulho e um projeto claro. Oferece ferramentas concretas (como a Pedagogia da Alternância e a interdisciplinaridade) para tornar a escola relevante. Conecta a luta individual à luta coletiva: O educador se vê como parte de um movimento maior pela justiça social e pelo direito à educação de qualidade no campo.
13. Durante minha formação, considero que os conteúdos e temas mais relevantes foram aqueles que me ajudaram a compreender criticamente a realidade do campo e a construir práticas pedagógicas contextualizadas. Entre eles destaco: História e políticas da Educação do Campo, que me permitiram entender a luta dos povos do campo por uma escola com identidade própria. Metodologias interdisciplinares e participativas, que me mostraram como articular os saberes comunitários aos conhecimentos científicos. Agroecologia, sustentabilidade e meio ambiente, que reforçaram meu compromisso com práticas educativas voltadas à preservação ambiental e à valorização dos modos de vida rurais. Direitos humanos, cidadania e cultura camponesa, que ampliaram minha visão sobre diversidade cultural e justiça social. Esses temas foram fundamentais porque me ajudaram a desenvolver uma postura ética, crítica e transformadora, fortalecendo minha identidade como educador(a) do campo e meu compromisso com a formação integral dos sujeitos que vivem nas comunidades rurais.
14. Os conhecimentos relacionados à área pedagógica e à legislação educacional foram fundamentais na minha formação acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, possibilitando-me conquistar um cargo público efetivo de nível superior cujo conteúdo de seleção abrangia, em grande parte, essas duas temáticas.
15. A importância dos movimentos sociais e populares na formação da cidadania.

1.8 - Narrativa dos estudantes – camponeses egressos LEDUC e/ou PPGET acerca da Formação em Alternância

1. É um modelo muito proveitoso e dinâmico. Permite que o estudante ainda atue com sua família e comunidade. Mas no sistema da LEDUC em específico, considero o período Universidade muito curto.
2. Acredito que essa modalidade é fundamental para os camponeses e indígenas, para que consigam conciliar com a vida no campo e seus afazeres.
3. Acredito que falta, ainda, incorporar as dinâmicas e metodologias específicas da pedagogia da alternância nesse modelo, garantindo que o tempo nas comunidades seja, de fato, tempo também pedagógico.
4. Acredito que o estudo na modalidade presencial em alternância é muito positivo, pois permite conciliar a teoria aprendida na universidade com a prática na comunidade e na escola. Essa alternância fortalece a compreensão da realidade do campo e contribui para a formação de educadores mais preparados e conectados com as necessidades locais.
5. Para mim é o melhor modelo para as pessoas de assentamentos, e outros. Pois possibilita que as pessoas se organizem e estudem, o que não seria possível no modelo presencial.
6. Minha opinião é favorável, em razão da minha participação em cursos na modalidade presencial em regime de alternância como a minha graduação em Ciências Sociais - PRONERA, o mestrado em Educação e Territorialidade, ambos cursos realizados na UFGD, além de outros cursos como Escola da Terra, nessa modalidade. Nestes tive facilitado meu acesso ao conhecimento, que se fosse presencial seria inviável devido a conciliação com o trabalho, a



aprendizagem se dá em muitos momentos de forma colaborativa seja no tempo universidade/curso, seja no tempo comunidade, enriquecendo nosso olhar do conhecimento teórico, mas também do conhecimento e da valorização do local.

7. E muito importante essa modalidade porque conseguimos estudar, nós que moramos nos Assentamentos tem esse privilégio precisamos abraçar e manter essa mística viva.

8. Com essa modalidade foi muito relevante pois a cada encontro eu aprendia muito com a troca de saberes com os meus amigos assentados e indígenas as suas práticas que cada um deles contribui a cada um de nós juntamente com os nossos mestres.

9. Considero que é um método muito eficaz, totalmente viável e perfeitamente alinhado e adequado para a educação do Campo. Pois possibilita o intercâmbio entre o conhecimento científico/acadêmico e o conhecimento empírico/prático.

10. O estudo na modalidade de alternância me proporcionou o acesso ao ensino superior e a permeância no campo ao mesmo tempo o que para mim foi maravilhoso.

11. Na minha opinião, o estudo na modalidade presencial em alternância é extremamente positivo para a formação dos educadores e educandos do campo. Esse modelo, que intercala períodos de estudo na instituição com períodos de vivência e aplicação no território, favorece uma articulação real entre teoria e prática. Ele permite que os conhecimentos acadêmicos dialoguem com os saberes e necessidades das comunidades rurais, fortalecendo o vínculo dos estudantes com seu contexto social e produtivo. Além disso, a alternância promove maior autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, pois possibilita que eles participem ativamente da construção do conhecimento, levando suas experiências para dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, levando novas perspectivas para suas comunidades. Para mim, essa modalidade é coerente com os princípios da Educação do Campo porque respeita os tempos, os modos de vida e as especificidades do meio rural, contribuindo para uma formação crítica, contextualizada e transformadora.

12. É uma modalidade de ensino que permite que moradores de assentamentos, áreas rurais e comunidades indígenas estudem sem perder o vínculo com sua comunidade.

13. Uma excelente experiência e valorização do conhecimento entre a comunidade e escola.

1.9 - Escreva o título de seu TCC e/ou de dissertação de mestrado.

1. QUINTAIS BIODIVERSOS E A MEDICINA POPULAR ENTRE MULHERES DO ASSENTAMENTO SANTA MÔNICA, TERENOS, MS.

2. TCC: AS DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA DOS ASSENTADOS EM LOTES IRREGULARES NO ASSENTAMENTO SÃO JUDAS. DISSERTAÇÃO: AGRICULTURA CAMPONESA NO ASSENTAMENTO SÃO JUDAS: PRODUÇÃO, TRABALHO, SABERES E RESISTÊNCIA.

3. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA "ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES": AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO METODOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MATO GROSSO DO SUL.

4. ESTUDO ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS NO ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

5. O DESMONTE DO PAA NO ASSENTAMENTO ITAMARATI II.

6. AVANÇOS E LIMITES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO - ESCOLA ESTADUAL PADROEIRA DO BRASIL

7. PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE ACADÊMICA: LUTAS, RESISTÊNCIA E CONQUISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFGD.

8. LINHA DE CRÉDITO PRONAF – A.

9. PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS COM O EIXO TERRA VIDA E TRABALHO NA ESCOLA DO CAMPO SENADOR SALDANHA DERZI NO DISTRITO DE MONTESE/ITAPORÃ -MS.



10. O CICLO VICIOSO DE EXPULSÃO DA JUVENTUDE CAMPONESA DE SEU TERRITÓRIO NO ASSENTAMENTO TAQUARAL EM CORUMBÁ-MS.
11. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO EE PROF. TERTULINA MARTINS DE OLIVEIRA, ASSENTAMENTO SANTO ANTONIO, ITAQUIRAÍ – MS: AVANÇOS E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.
12. TRABALHO COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA
13. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E EDUCATIVOS DOS AGRICULTORES FAMILIARES DO ASSENTAMENTO TAQUARAL EM CORUMBÁ, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.
14. OS IMPACTOS DA COVID 2019 NA PRÁTICA DOCÊNCIA.

1.10 - Autores que considerou importantes na sua formação.

1. Edward O. Wilson, Vásquez, Mendonça, Noda, McNeely, Scherr, Castro, Martins, Miranda, Hanazack, Pimenta, Sangalli.
2. Rodrigo Simão Camacho, Roseli Salete Caldart
3. Paulo Freire. Joao Batista Queiroz. Joao Batista Begnami. Thierry de Burghgrave. Rodrigo Simao Camacho. Roberto Garcia-Marirrodiga. Pedro Puig Calvo. Jean-Claude Gimonet
4. Paulo Freire
5. Monica Molina, Karl Marx, Bernardo Mançano, Ariovaldo Umbelino, Jessé Souza, entre outros
6. Paulo Freire, Roseli S. Caldart, Bernardo M. Fernandes, Rodrigo S. Camacho, Michele de A. Schmidt, entre outros.
7. Paulo Freire, Andreia Sangali, Rodrigo Simao Camacho, Edir Neves Barbosa
8. Rodrigo Simão
9. Paulo Freire, Florestan Fernandes
10. RODRIGO SIMÃO CAMACHO, ARROYO/CALDAT/MOLINA
11. Paulo Freire, Carlos Brandão, Pierre Bourdieu, Jean Piaget, Milton Santos, Rodrigo Camacho
12. Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina e Paulo Freire.
13. Paulo Freire – pela pedagogia libertadora, diálogo e educação como prática de liberdade. Miguel Arroyo – por suas reflexões sobre a Educação do Campo e políticas educacionais. Roseli Caldart – por sistematizar os princípios e práticas da Educação do Campo e da alternância. Moacir Gadotti – pela defesa da educação popular e ambiental. Carlos Rodrigues Brandão – pela valorização dos saberes populares e da cultura camponesa. Antonio Gramsci – pela análise crítica sobre hegemonia, cultura e papel dos intelectuais orgânicos.
14. Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Paulo Freire, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina.
15. Caldart e Freire.

1. 11 - ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS DA ENTREVISTA COM EGRESSOS DA LEDUC/PPGET:

Fica claro nas narrativas que os estudantes egressos camponeses:

1. Todos têm uma relação direta com o campo e a Educação do Campo, inclusive, com a predominância de educadores – camponeses formados na luta pela terra;

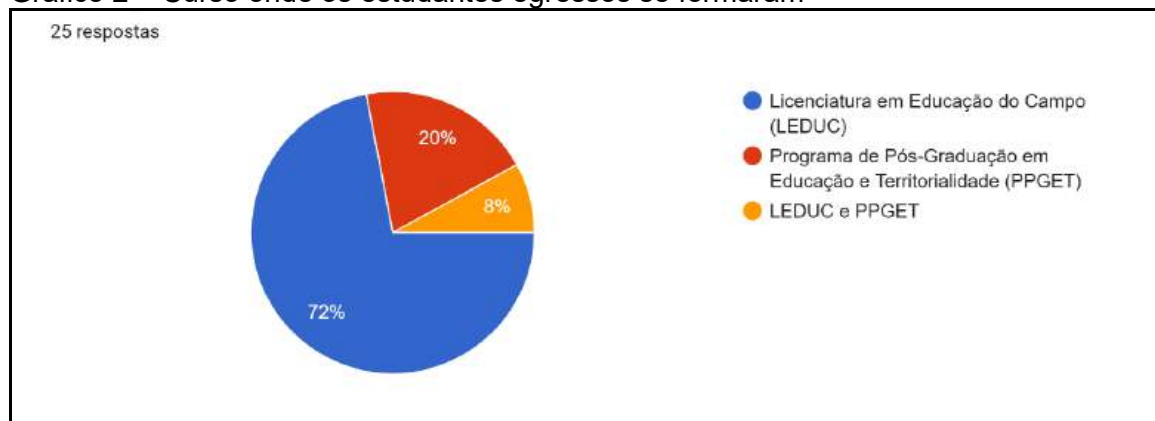


2. Que se formaram educadores críticos comprometidos com as causas sociais dos sujeitos do campo;
3. Tem procurado avançar em suas práticas pedagógicas na escola do campo onde lecionam, buscando superar barreiras do cotidiano para a construção de uma Educação Básica do Campo;
4. Suas práticas pedagógicas como docentes envolvem conteúdos e metodologias que buscam refletir acerca da realidade socioterritorial concreta dos sujeitos do campo, valorizando o diálogo de saberes e a experiência prática cotidiana dos sujeitos do campo;
5. Como é a perspectiva política de formação da Educação do Campo, o objetivo foi alcançado de formar intelectuais orgânicos, que para além dos muros da escola, atuam também nas associações, cooperativas, movimentos, sindicatos, etc. enquanto agentes territoriais de sua comunidade;
6. A maioria participa e/ou participou das ações e/ou defendem e apoiam as lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses como: MST, CPT e CEFFAs, além do sindicato estadual ou municipal de professores;
7. Os temas mais relevantes elencados foram: Educação do Campo, Questão Agrária, Sustentabilidade, Agroecologia, Meio Ambiente, Gênero, Movimentos Sociais, Território e Territorialidade Camponesa, Interculturalidade, Geopolítica, Geografia de Mato Grosso do Sul, Cultura Camponesa, Modo de Vida, Pedagogia da Alternância, Interdisciplinaridade, Saberes Comunitários, Conhecimentos Científicos, História Afro-brasileira, da América Latina e Indígena etc.;
8. A Formação em Alternância aparece nas narrativas como oportunidade de incluir os sujeitos do campo no ensino superior por meio de uma formação crítica, contextualizada e transformadora, possibilitando a valorização do conhecimento entre a comunidade e escola e o intercâmbio entre o conhecimento científico/acadêmico e o conhecimento empírico/prático;
9. A maioria das pesquisas tiveram como objetivo refletir acerca da Escola do Campo. Mas, aparecem também, pesquisas sobre políticas públicas, sustentabilidade e juventude camponesa;
10. Os autores que mais aparecem são: Monica Molina, Bernardo M. Fernandes, Paulo Freire, Roseli S. Caldart, Rodrigo S. Camacho e Miguel Arroyo.



2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES E EGRESSOS DA LEDUC E/OU PPGET

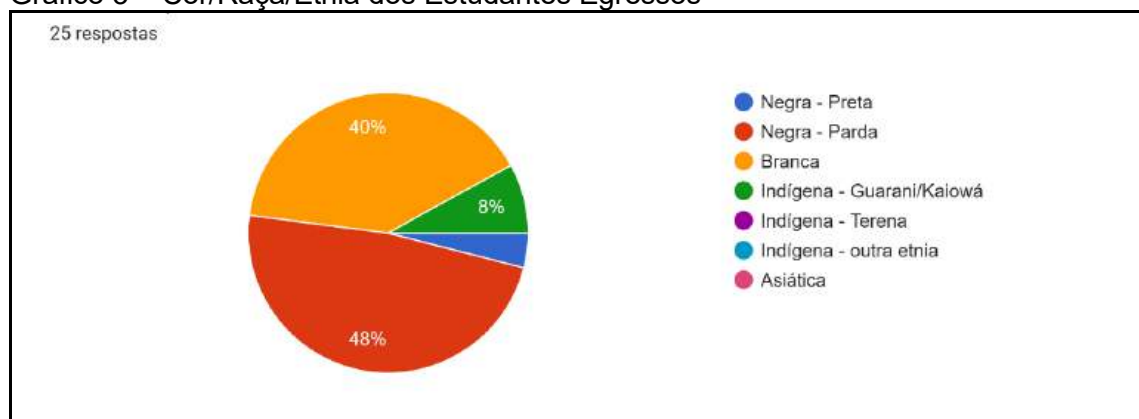
Gráfico 2 – Curso onde os estudantes egressos se formaram



Fonte: Autor, 2025.

Com 72% das respostas, temos a maioria de estudantes egressos da Leduc participando da pesquisa, mas é importante mencionar que 8% são egressos dos dois Cursos: LEDUC e PPGET.

Gráfico 3 – Cor/Raça/Etnia dos Estudantes Egressos

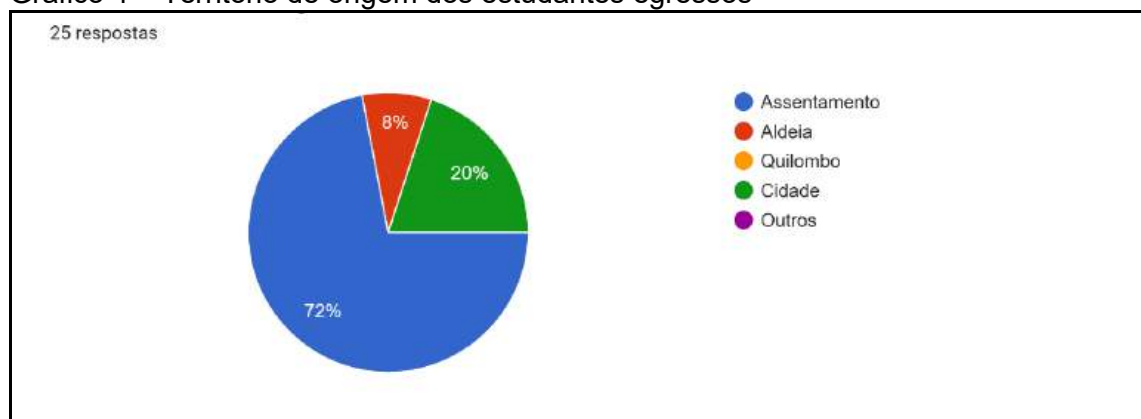


Fonte: Autor, 2025.

Tivemos a presença de uma maioria Negra-Parda (48%) que respondeu as questões, mostrando que as políticas públicas de Educação do Campo, também, são instrumentos de inclusão que auxiliam para diminuir as desigualdades raciais de acesso ao ensino superior no Brasil.



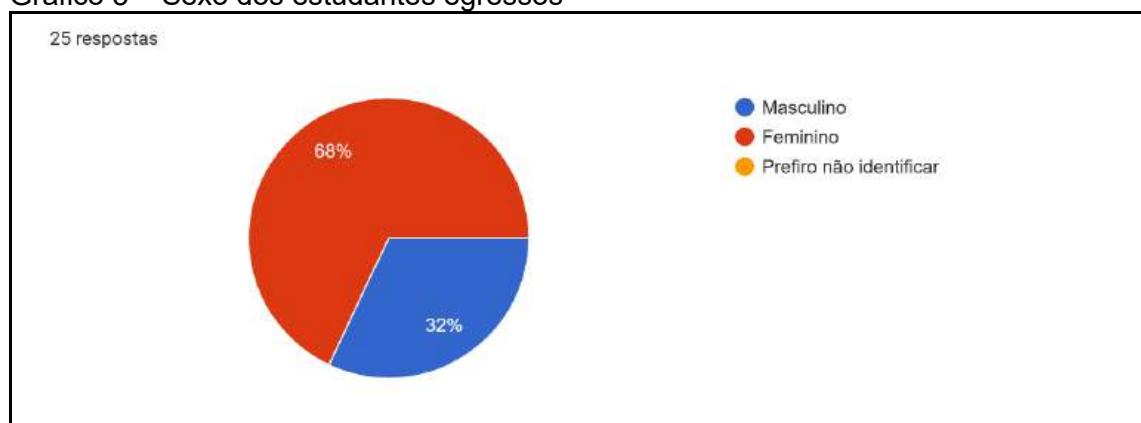
Gráfico 4 – Território de origem dos estudantes egressos



Fonte: Autor, 2025.

O território de origem predominante dos estudantes egressos são os assentamentos de Reforma Agrária, 72%, mostrando a relação direta que a Educação do Campo tem com a Questão Agrária e luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Mas, é importante notar que também temos pessoas de aldeias (8%) e da cidade (20%).

Gráfico 5 – Sexo dos estudantes egressos

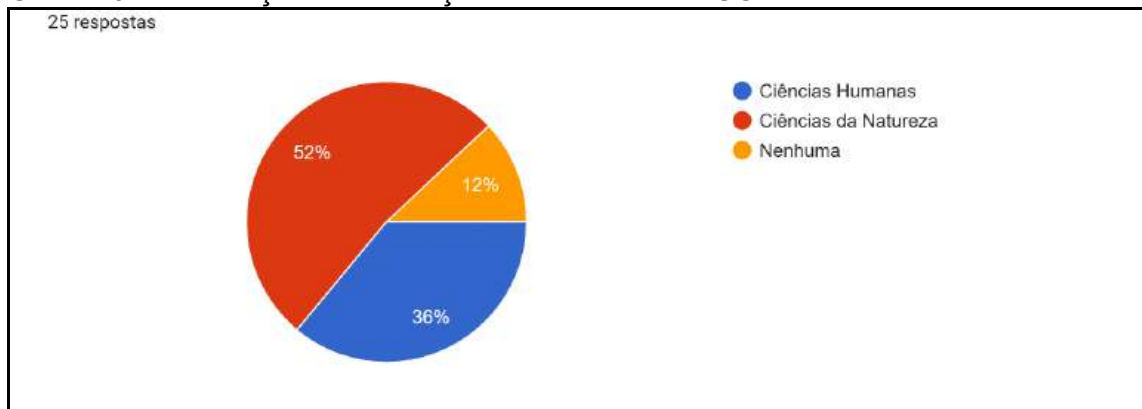


Fonte: Autor, 2025.

Há um predomínio das mulheres egressas dos cursos de Educação do Campo, 68%, por isso, a importância do debate gênero e campesinato no currículo dos cursos de formação de educadores do campo.



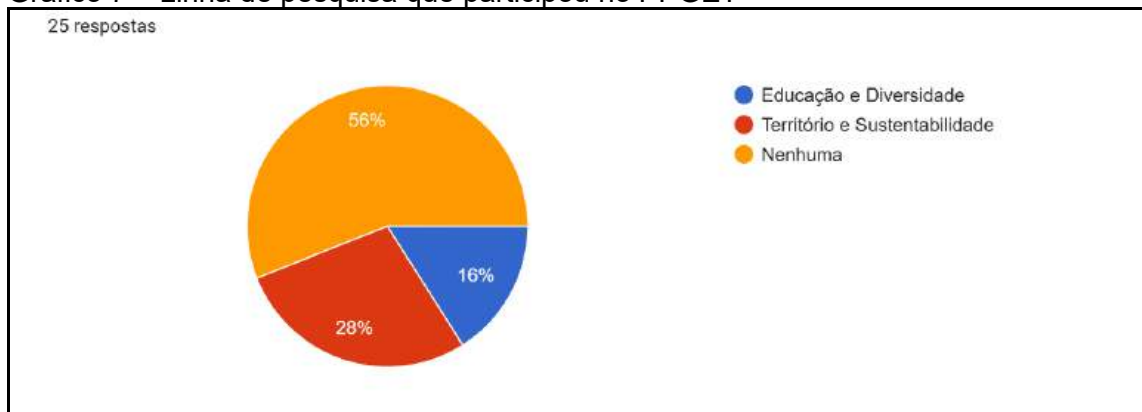
Gráfico 6 - Habilitação de Formação no curso da LEDUC



Fonte: Autor, 2025.

A habilitação predominante na LEDUC foi em Ciências da Natureza, com 52% das pessoas participantes, e em segundo lugar, as Ciências Humanas, com 36%. Lembrando que os 12% restante são egressos apenas do PPGET.

Gráfico 7 – Linha de pesquisa que participou no PPGET

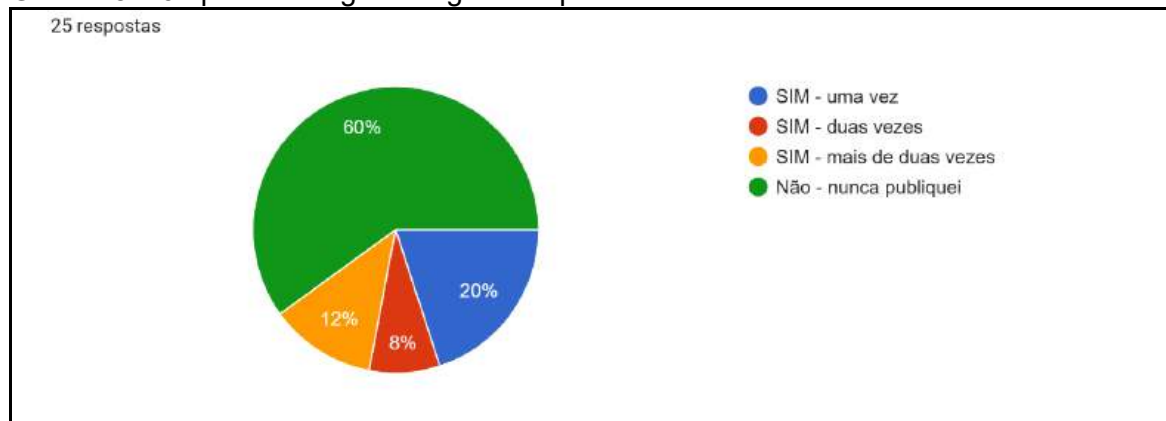


Fonte: Autor, 2025.

A maioria, 56%, refere-se aos egressos apenas da LEDUC. Com relação aos egressos do PPGET, temos 28% da linha de Território e Sustentabilidade e 16% da linha de Educação e Diversidade. Por isso, há predominância do tema de pesquisa em escolas do campo.



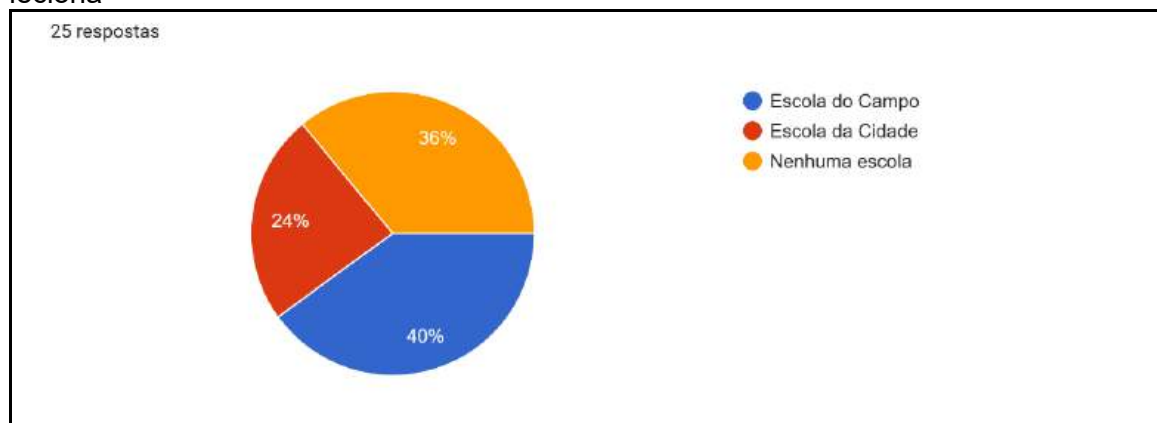
Gráfico 8 – Já publicou algum artigo ou capítulo de livro



Fonte: Autor, 2025.

As respostas do Gráfico nos revelam que a maioria, 60%, nunca fez uma publicação, o que é um ponto negativo a ser superado. Porém, o fato de 40% dos estudantes camponeses terem declarado já ter publicado, não pode ser minimizado, significa uma mudança da forma de se produzir conhecimento científico, em que os próprios sujeitos estão discutindo a sua própria realidade socioterritorial.

Gráfico 9 – Localização da escola onde leciona

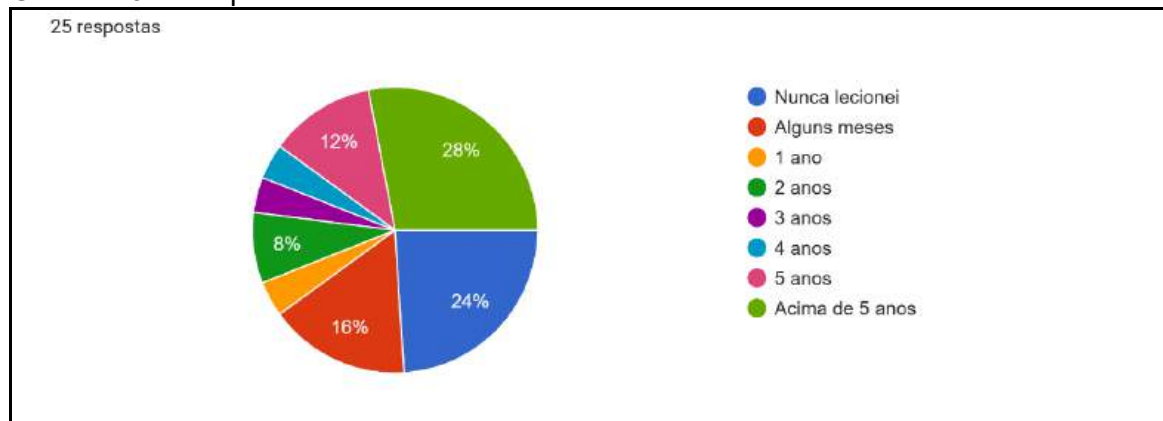


Fonte: Autor, 2025.

Os dados do Gráfico 9 nos revelam que apesar de a maioria lecionar em escolas do campo, 40%, nossos egressos ainda encontram barreiras para lecionarem na Educação Básica do Campo, pois temos 36% que não conseguiram se inserir em nenhuma escola ainda e outra parte, 24%, foram lecionar na cidade, onde tem mais vagas.



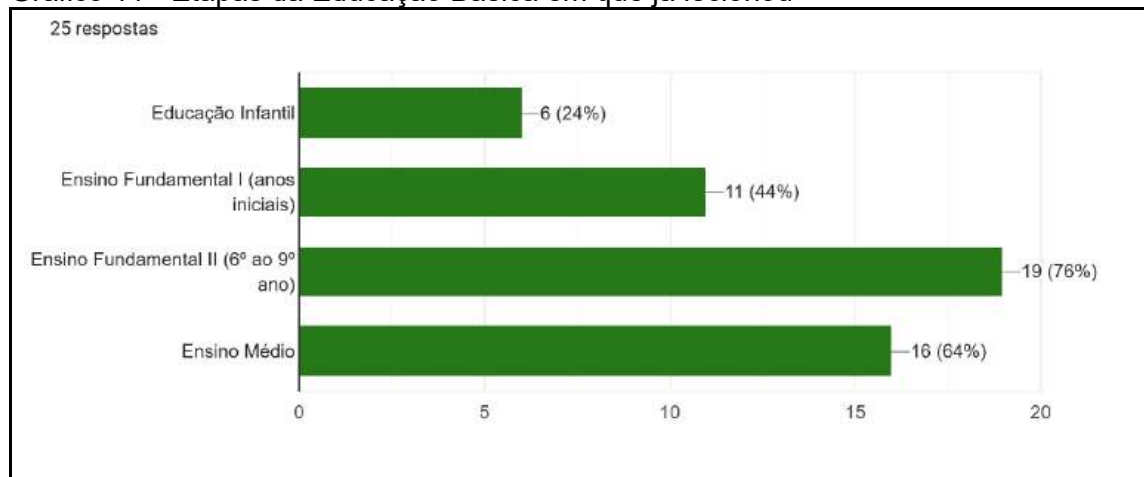
Gráfico 10 - Tempo de exercício da docência



Fonte: Autor, 2025.

A maior parte de nossos egressos, 28%, já estão lecionando há mais de 5 anos, o que é um dado muito positivo. Todavia, temos um número grande ainda de egressos que nunca lecionaram, o que é um dado muito negativo, indicando a necessidade de se pensar em políticas públicas específicas de inserção desses sujeitos nas escolas do campo.

Gráfico 11 - Etapas da Educação Básica em que já lecionou

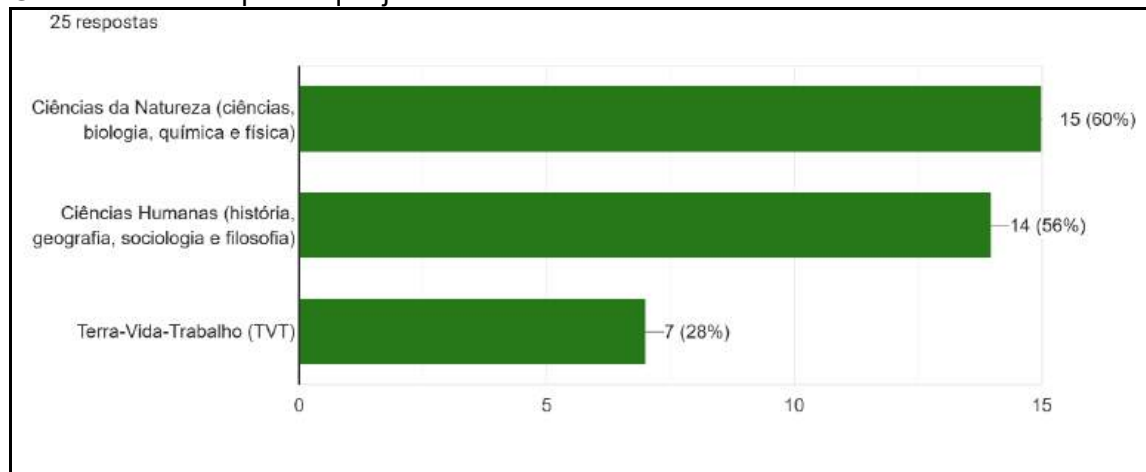


Fonte: Autor, 2025.

A maioria dos egressos estão lecionando no Ensino Fundamental II (76%) e Ensino Médio (64%), o que é o resultado esperado tendo em vista a especificidade de formação dos cursos do PRONERA e PROCAMPO focarem nessas etapas da Educação Básica.



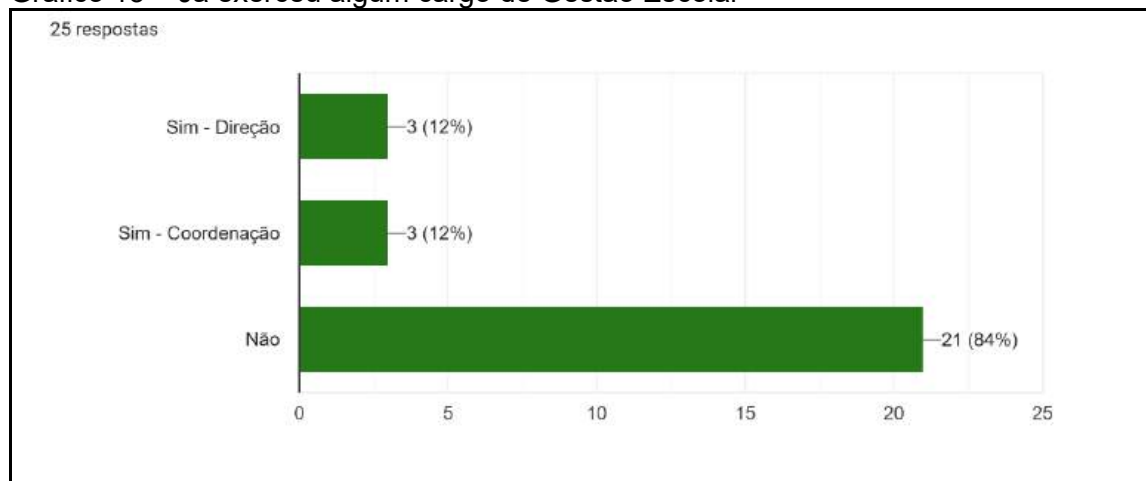
Gráfico 12 – Disciplinas que já lecionou



Fonte: Autor, 2025.

Há um equilíbrio entre as áreas de ciências da natureza (60%) e ciências humanas (56%). Todavia, é baixo a porcentagem de egressos que já lecionaram a disciplina TVT (28%), o que implica em dizer que é necessário repensar os critérios na qual a secretaria estadual de educação de MS tem usado para atribuir essa disciplina aos docentes, ou seja, qual é o conhecimento sobre a Questão Agrária que tem os educadores responsáveis por essa disciplina.

Gráfico 13 – Já exerceu algum cargo de Gestão Escolar

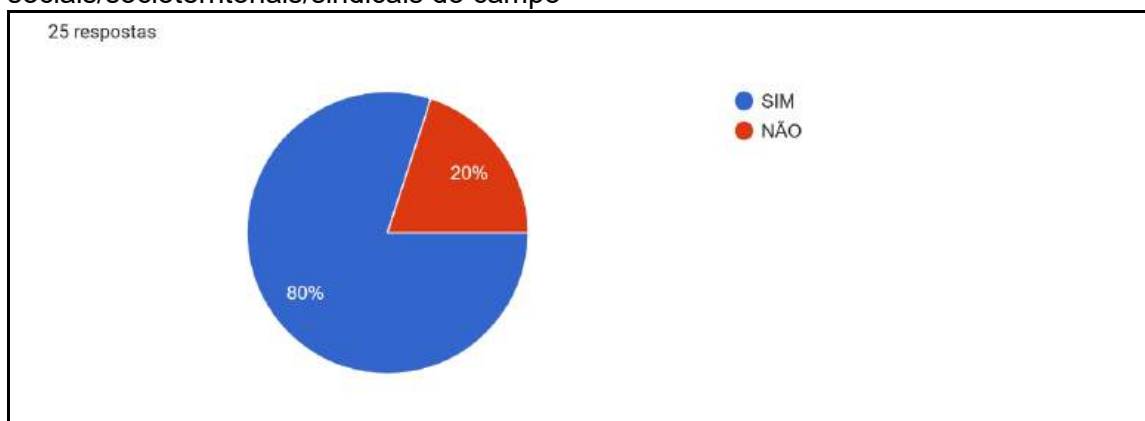


Fonte: Autor, 2025.



O Gráfico 13 nos revela que 24% dos egressos já estiveram em cargos de gestão (direção ou coordenação). Quanto mais tivermos esses sujeitos nesses cargos, temos mais possibilidades de vislumbrar as transformações das escolas ruralistas em escolas do campo.

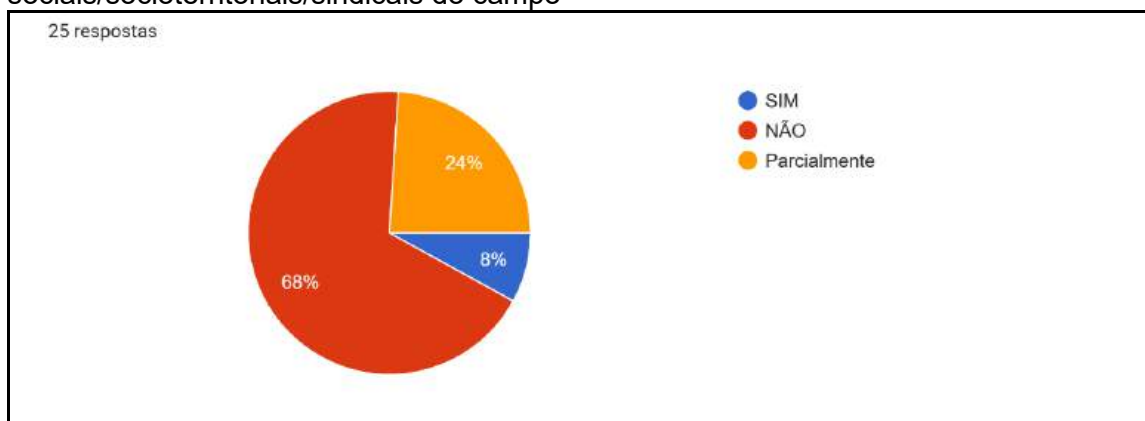
Gráfico 14 - Já participou (sozinho ou em família) de ações dos movimentos sociais/socioterritoriais/sindicais do campo



Fonte: Autor, 2025.

Os dados do Gráfico 14 mostram que a maioria (84%) dos egressos já participaram de ações dos movimentos sociais/socioterritoriais/sindicais do campo. Esse fato demonstra a relação orgânica desses educadores com os seus territórios, suas lutas, conquistas e desafios.

Gráfico 15 – A escola onde leciona estabelece alguma relação com movimentos sociais/socioterritoriais/sindicais do campo



Fonte: Autor, 2025.

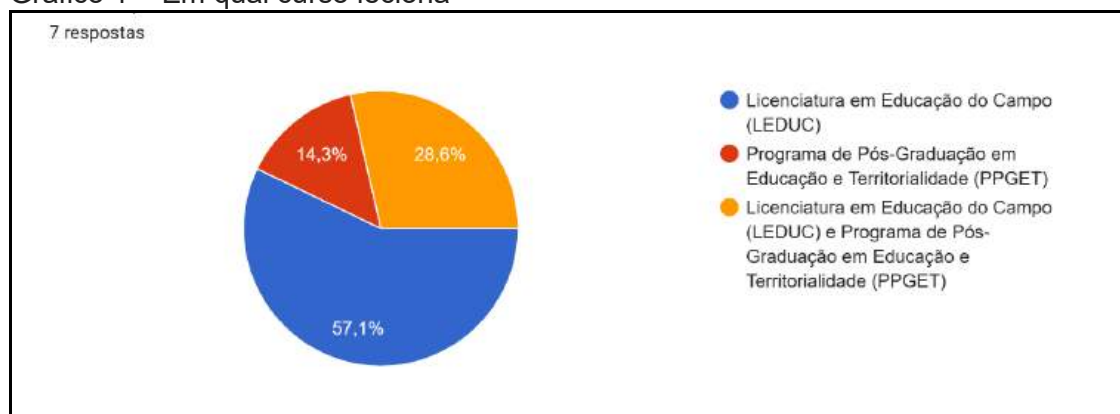
No entanto, se o Gráfico 14 mostra o avanço da Educação do Campo, o Gráfico 15 mostra o limite, isso porque apesar dos sujeitos participarem das ações, as escolas municipais e estaduais não estão conectadas com os anseios socioterritoriais de seu



público, pois em 68% dos casos, as escolas não estabelecem relações com os movimentos, em 24% essa relação é parcial e em apenas 8% dos casos essa relação ocorre realmente.

3 – DADOS DO ROTEIRO QUALITATIVO DE ENTREVISTA DOCENTE

Gráfico 1 – Em qual curso leciona



Fonte: Autor, 2025.

3. 1 - Trajetória dos docentes da LEDUC/PPGET

1. Eu sou filho de pequenos agricultores do interior do RS. Neste sentido parte de minha vida até a fase adulta foi dívida entre campo e cidade, porque minha mãe morava na cidade e meu pai na área rural. Antes de entrar para a faculdade eu sempre trabalhei no comércio. Balconista, frentista, garçom, contínuo, auxiliar administrativo, vendedor, etc. Quando entrei para a faculdade já estava com 35 anos. Nunca tive pretensão de avançar nos estudos. Mas enfim. As oportunidades surgiram e eu agarrei as mesmas. Ao me formar vim para o MS para fazer mestrado. Ao finalizar o mesmo trabalhei em escola estadual durante um ano. Em 2011 entrei como professor temporário na Licenciatura Indígena da FAIND. Em 2012 fiz concurso e em início de 2013 ingressei no Teko Arandu. Por volta de 2014/2015 entrei na Leduc para uma vaga que havia surgido. Em 2018 finalizei meu doutorado em história.

2. Na graduação não tive algumas disciplinas que vejo hoje como aquelas de inclusão. Mas fiz na pós graduação de mestrado alguns cursos e palestras sobre temas diversos. Também orientei um acadêmico que pesquisava libras. Complementei minha formação no doutorado pois aqui pude mergulhar nas leituras visto que consegui ser afastada do trabalho com ônus, o que não aconteceu antes. Sempre trabalhei e estudei. Mesmo tendo enfrentado problemas na saúde e tendo em visto o contexto da pandemia, pude formalizar meus conhecimentos acerca da Educação do Campo com apropriação dos fatores que gerem ela e os fatores concomitantes do entorno. É evidente que minha formação política deu um giro de 360 graus, a parte contextual das questões territoriais envolvidas nas disputas políticas ficou mais clara e evidente na minha mente. O cenário do Brasil possui uma gama de elementos químicos na natureza que fazem parte deste jogo político de disputas. A tecnologia atual está intrinsecamente ligada aos recursos naturais que o Brasil possui. Cerca de 23% das nossas "terras raras" são alvo destas disputas. O que faz o atual presidente dos EUA se dobrar ao diálogo com nosso presidente do Brasil. China não só possui 49% desses recursos em seu país, como lidera o mercado de produção. O que mais uma vez coloca o EUA na situação de "amigo da escola" em busca por exemplo, da reserva de silício que é utilizada em larga escala na produção de carros elétricos.



3. Sou graduado em história, a possibilidade de realizar a formação em licenciatura foi exemplo de ter em casa uma professora de educação básica. Posteriormente a partir do ingresso no ensino superior, e posteriormente, na pós-graduação passei a fazer uma melhor leitura de mundo e estar diretamente vinculado aos processos de educação escolarizada para os povos indígenas. Este fato me motivou a aprofundar meu olhar para as escolas indígenas. Com a vinda para Dourados e o contato com os Guarani e Kaiowá passei a cada vez mais estar vinculado com este grupo, o que me fez trabalhar no curso de formação de professores indígenas e posteriormente no PPGET

4. Antes de ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UEM - 2007), eu trabalhava em atividades informais, na cidade em que morava (Nova Esperança). De 2007 a 2010 fiz o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Em 2010 entrei como aluno não regular no Mestrado em Educação (UEM) e entre 2011 e 2012 fiz meu mestrado. Em 2017 defendi meu Doutorado em Educação (UEM). Ao longo do tempo, dei aula na Universidade Estadual do Paraná, Na Uningá, na Unicesumar, na Uniasselvi. Em 2018 consegui me concursar na Universidade Federal do Amazonas (em Manaus). E em 2024 fiz permuta para a UFGD.

5. Vim da periferia de Recife-PE, e, em decorrência disso, sempre participei dos processos organizativos de meu bairro e da organização da juventude negra no final da década de 1990 e anos 2000. Dessa forma, sempre soube que queria fazer ciências sociais. Os temas que envolviam o racismo, a herança escravocrata do Brasil e a desigualdade social, sempre me chamaram atenção. Assim, ao finalizar o ensino médio ingressei na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no curso de Ciências Sociais. Lá, o tema de pesquisa que chamou a minha atenção foi o de tentar compreender o triste legado da escravidão que o trabalho nos canaviais de açúcar deixou no meu estado. Percebi, por meio da categoria trabalho rural, que esse era um tipo de trabalho realizado por pessoas negras, netas de ex-escravizados, e que carregavam a desigualdade na pele. Esse tema perdurou por toda minha trajetória formativa, na graduação, mestrado e doutorado. Apenas na docência o meu olhar se voltou para a educação. Encontrei na educação do campo as categorias de análise que faltavam em minha agenda de pesquisa no meio rural brasileiro.

6. Atualmente, sou Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), vinculado à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). Sou bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), instituição na qual também concluí a especialização lato sensu em História, Sociedade e Cultura. Na mesma universidade, obtive os títulos de mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, sob orientação da professora doutora Mirian Jorge Warde. Em 2014, realizei estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Minha trajetória acadêmica tem se voltado à pesquisa em história da instrução pública paulista (1889–1930) e à análise de periódicos (jornais e revistas) publicados em São Paulo entre 1890 e 1950. Na UFGD, coordenei a implantação do Programa de Residência Pedagógica, além de ter integrado a Comissão de Pesquisa da FAIND e a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD). Atualmente, sou diretor da Revista EaD & Tecnologias Digitais e Educação da FAEAD/UFGD, membro da equipe multidisciplinar dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FAEAD/UFGD) e integrante da Comissão de Ensino da FAIND/UFGD. Ao longo de minha atuação, venho desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de ministrar diversas disciplinas no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

7. Nasci e vivi em Assis - SP até os meus dezoito anos. Sou filho de professores, meu pai professor de biologia (mas acaba mudando de profissão e se tornando representante comercial quando eu tinha 6 anos) e minha mãe professora de letras até aposentar, ambos professores do ensino médio. Grande parte da minha família, que são descendentes de italianos, espanhóis e portugueses, seguiram profissões ligadas à educação. Acredito que esse histórico familiar teve bastante influência na minha decisão de me tornar pesquisador e professor. Com 18 anos me mudei para Campo Grande - MS para cursar Ciências Biológicas na UFMS, momento esse de plena satisfação com o curso escolhido. Desde o primeiro ano no curso me envolvi com pesquisa científica, já na área de ecologia, mais especificamente polinização. Logo após a graduação,



ingressei no mestrado, trabalhando com a composição da dieta de morcegos do Pantanal e, em seguida, no doutorado, trabalhando com o mesmo tema, mas além do Pantanal, também em regiões do planalto de entorno (Cerrado). O mestrado e o doutorado foram cursados no Programa de Pós Graduação em Ecologia e Conservação da UFMS. Após a conclusão do doutorado, vivi alguns meses na expectativa de aprovação de uma bolsa de pós Doutorado pela FUNDECT, onde continuaria minha pesquisa, desta vez sobre aspectos genéticos e ecológicos dos morcegos, mas a fundação passou por problemas financeiros/políticos resultando num grande atraso na liberação dos recursos, o que me levou, em um momento de desemprego, a assumir uma bolsa de pós Doutorado da CAPES, também na UFMS de Campo Grande, mas em outro laboratório e outra área do conhecimento, a bioquímica de lagartas do cartucho, uma espécie praga com grandes impactos para a monocultura do milho. Após cerca de um ano desenvolvendo o pós doutorado, fui aprovado no concurso para docente da LEDUC na UFGD.

3.2 - Motivação para lecionar no curso da LEDUC ou PPGET

1. É um curso voltado para povos que há anos foram marginalizados e isso me comove. Sou a favor de que todos, sem qualquer exclusão, tenham acesso à educação pública e de qualidade. É o estudo que tira a marginalidade da sociedade. Consequentemente diminui a fome, a pobreza...
2. Poder contribuir com a titulação acadêmica da população indígena e desenvolver pesquisas aprofundadas que sejam reflexo de suas vivências e territorialidades.
3. Leciono na Leduc desde 2024, tem pouco mais de um ano. Quando soube de uma professora que queria permutar e ir para a UFAM, passei a estudar o curso e achei que eu pudesse contribuir um pouco, sobretudo porque eu estudo os Direitos Humanos e penso que a LEDUC tem muita relação com essa área.
4. Estava finalizando o meu doutorado em sociologia, com foco em sociologia rural, quando ingressei no concurso. A vaga era para sociologia rural. Ao pesquisar e estudar a proposta do curso, me senti motivada, pois sabia que daria aula para estudantes que vivenciavam o tema da educação a partir da perspectiva do território e das contradições que envolvem o agronegócio. O mesmo com o PPGET, que com muita alegria pude contribuir com a sua fundação.
5. Poder contribuir diretamente para a formação de educadores que atuarão nas escolas do campo no estado de Mato Grosso do Sul.
6. Durante a graduação e pós graduação, em várias ocasiões me questionei sobre a falta de aplicabilidade da pesquisa pura que desenvolvíamos na universidade para a sociedade, em especial às comunidades rurais onde desenvolvíamos as pesquisas de campo. No entanto, fui agarrando as oportunidades de pesquisa, mesmo que estas não tivessem relação direta ou algum efeito prático imediato no dia a dia dessas comunidades. Quando surgiu a disponibilidade de vaga no concurso para a LEDUC da UFGD, enxerguei nisso a oportunidade ideal para sanar minha inquietação sobre a utilidade da pesquisa que desenvolvia, pois o curso me permitiria ter contato direto com essas populações do campo e entender como os conhecimentos ecológicos adquiridos na minha formação acadêmica poderiam ajudar no desenvolvimento dessas comunidades.

3.3 - Como a LEDUC ou PPGET contribui na formação de educadores(as) do campo no estado de MS

1. Penso que a Leduc atende ao que se propõem, ou seja, de maneira geral, formar indivíduos conscientes de seu meio. Bons educadores com senso crítico apurado. Que não fique passivo diante de um contexto econômico e social que venha a oprimir a comunidade onde vive. Considerando os 12 anos de Leduc, nossos egressos já estão trabalhando em escolas, seja em sala de aula ou assumindo a parte de gestão. São contratados ou concursados. Alguns estão à frente de ações locais de suas comunidades. Outros fazem parte das lideranças do MST. Alguns já concluíram o mestrado e atualmente fazem doutorado. Mas, de maneira geral, nossos egressos são



peças importantes nas suas comunidades, lutando por melhorias na educação e por políticas locais mais justas.

2. Impulsiona eles a assumirem seus espaços na política, na escola, nas lideranças, no mercado de trabalho.
3. Em um olhar para a Educação Escolar Indígena, posso dizer que nos últimos anos ampliou-se em muito a oferta da educação escolarizada nas comunidades indígenas, em alguns casos a universalização da educação básica, neste sentido tanto a Licenciatura Intercultural quando o PPGET contribuiu com a formação do quadro de profissionais destas escolas
4. Ao ter um currículo que discute as questões do campo, além de docentes que são especialistas no assunto: penso que isso faz com que a contribuição seja positiva.
5. A LEDUC e o PPGET são cursos essenciais na formação de educadores do campo do estado do MS. Acorados na trincheira da luta pela terra, esses cursos são essenciais na organização da classe camponesa, e mesmo dos indígenas, pois busca oferecer-lhes uma perspectiva teórica que possibilita aos assentados da reforma agrária e aos indígenas um reposicionamento na luta e uma compreensão mais ampla dos processos contraditórios que vivenciam.
6. A LEDUC é importante porque busca criar formas de organização escolar que atendam às necessidades das escolas do campo. O curso também garante a formação de professores preparados para compreender a realidade dos alunos da zona rural, respeitando suas especificidades e o contexto em que vivem. Dessa maneira, contribui para fortalecer e melhorar a educação do campo em Mato Grosso do Sul.
7. A Leduc propicia uma formação sólida para professores da educação do campo principalmente pela sua metodologia com base na Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia é fundamental para garantir o acesso da população do campo à Universidade, e permite que as ações de ensino, pesquisa e extensão alcancem as comunidades desses estudantes em escala ampla. Além disso, o currículo do nosso PPC garante uma formação aprofundada nas questões específicas da formação acadêmica e das necessidades políticas e estruturais dos camponeses. O PPGET garante a continuidade e aperfeiçoamento da formação desses estudantes egressos da LEDUC, mas também de outros cursos de graduação do MS. O programa permite uma formação complementar àqueles camponeses que não são graduados em Educação do Campo, mas que desejem se aprofundar em uma formação centrada no desenvolvimento da educação e do território camponês.

3.4 - O que há de avanços e de limites ainda nas práticas de Educação do Campo no curso onde leciona

1. Pensando em termos práticos, nossa proposta de curso presente no PPC e manifesta na grade curricular não avançou desde a criação do mesmo. Talvez em alguns pontos, mas muito mais por influência de algo externo do que propriamente de algo que nasceu no seio do próprio curso. E expectativas por mudanças, por exemplo, atualização dos componentes curriculares, mudanças de carga horária, adequar o curso aos "novos tempos" estão presentes no pensar de quase todo o corpo docente. A questão é que o corpo docente do curso esbarra em si mesmo ou esbarra na própria dinâmica que é a dificuldade em manter um curso deste tipo. E isso envolve deste o aspecto financeiro para manter a proposta pedagógica da alternância até o aspecto emocional dos docentes envolvidos. Além do mais nosso público interno há alguns anos não é mais de camponês. Majoritariamente nosso público nos últimos 7 anos é indígena Kaiowá e Nandéva. Neste contexto, uma educação pensada para camponeses pode ser falível para um público indígena onde a educação escolar deve atuar para fortalecimento de sua língua materna, seus saberes antigos, sua cosmologia e identidade étnica cultural.

2. Limite: precisa ser divulgado nos assentamentos da reforma agrária. Avanços: tem inserido no mercado de trabalho um público expressivo visto que superam o marcador de subalternidade.



3. Em especial para a educação escolar indígena os avanços nas últimas duas décadas - para ficar no tempo de duração do curso, bem como nos 20 anos da criação da UFGD - são perceptíveis. Podemos afirmar que o curso atualmente está consolidado a partir da criação da FAIND. Ainda assim, é preciso ressaltar que na gestão atual do governo federal não houve novos editais do PROLIND, então do ponto de vista de estrutura financeira o curso ainda depende de vontade de governo, este seria um limite que enxergo
4. Avanços: vagas específicas para alunos/as do campo. Limites: participação dos/as alunos/as em atividades diversificadas.
5. Os avanços são muito, e significativos. Como limites, acredito que os maiores são: as dificuldades orçamentárias de organizar um tempo comunidade mais expressivo, a própria duração do tempo universidade que, ao meu ver, poderia ter mais dias, a própria universidade que precisa investir numa permanência estudantil com mais qualidade e, por fim, a sobrecarga docente.
6. A LEDUC tem avançado ao reconhecer que as pessoas do campo têm direito a uma educação diferente da oferecida nas cidades, um reconhecimento recente e inovador. A Educação do Campo valoriza os direitos individuais, respeita a cultura local e busca formar os alunos de maneira completa. Ela se adapta ao modo de viver, pensar e produzir das comunidades rurais, enfrentando desigualdades históricas e a falta de políticas públicas. Ainda pode evoluir mais ao se aproximar dos movimentos sociais do campo.
7. Acredito que o principal avanço do curso de nossas práticas está no fortalecimento das escolas do campo através da ocupação de cargos de docência e gestão pelos nossos egressos. Em levantamento recente para a avaliação do curso da LEDUC pelo MEC, foi verificado que nossos estudantes estão desempenhando muitos cargos nas diversas escolas do campo e indígenas no MS. Outro avanço notável está no fortalecimento do protagonismo de lideranças das comunidades camponesas e indígenas do MS. Como limites, acredito que o principal desafio do nosso curso de graduação está no atendimento à população indígena, que hoje representa mais de 80% dos nossos estudantes. Outro desafio é conseguir a atração de estudantes para a Licenciatura, que enfrenta forte desinteresse em nível nacional por cursos de licenciatura no geral. Vejo também dificuldades na definição de uma grade curricular que se adeque às necessidades em constante modificação nos diferentes territórios atendidos pela LEDUC. Um exemplo que vejo: qual o equilíbrio devemos ter entre formar um educador com conhecimento técnico em agroecologia, que pense na produção de alimentos, ao mesmo tempo que devemos formar um educador formal? Esse sentimento é mais evidente na habilitação na área das Ciências da Natureza da LEDUC.

3.5 - Fale sobre a sua prática: descreva as suas práticas pedagógicas de Educação do Campo

1. Sou historiador. Na prática sou professor de história, por mais que também trabalhe com componentes curriculares que "fogem" a minha formação. Mas, em sendo historiador por formação e talvez vocação, é quase impossível eu trabalhar um tema, seja ele qual for, sem contextualizar ele no tempo e no espaço. Talvez isso seja inerente aos profissionais da área de humanas. Mas, com isso quero dizer que na minha prática pedagógica não importa qual seja o tema discutido em sala, eu crio pontes com a realidade local de nosso público, seja indígena ou camponês assentado. Sempre a realidade dos mesmos está presente. E isso eu sempre procuro comunicar aos nossos acadêmicos, de quando estiverem em sala de aula, não dissociar a realidade local com as diferentes realidades territoriais, sociais, históricas, culturais ou temporais, que possam estar sendo discutidas ou apresentadas. Na realidade não tenho nada de inovador em minha prática, mas tem algo que eu considero importante, para além da prática, há a relação entre docente e acadêmico, e nesta parte da relação eu sou muito bom em ouvir os mesmos e enxergar os mesmos. E porque isso é importante, porque eles são invisíveis quando chegam na Leduc. Entre tantos estigmas que carregam da sociedade que os cercam, que eles chegam aqui no ambiente universitário muitas



vezes se sentindo pequenos em relação ao outro. Neste ponto a Leduc os transforma e os encoraja para a vida futura que eles vão encontrar. Então com certeza, esse fazer pedagógico não é apenas meu, ele é do corpo docente do curso. Ou de boa parte do corpo docente. Comento isso porque as vezes, em nossas discussões de colegiado, me parece que há um esquecimento do perfil do público que trabalhamos.

2. Voltadas para as demandas do território, conforme diagnóstico da turma.
3. Minhas práticas pedagógicas no curso de formação de professores indígenas estão alinhadas com os aspectos culturais das comunidades guarani e kaiowá, bem como o reconhecimento dos modelos de escolarização implantados nestas comunidades, aliado com uma reflexão das políticas públicas para a construção da educação escolar indígena específica diferenciada intercultural e bilíngue
4. Busco sempre ouvir os/as alunos/as, trabalhando com o diálogo. Além disso, busco fazer relação entre teoria e prática.
5. Aprendi muito com professora da LEDUC e do PPGET. Sobre as minhas práticas pedagógicas, poderia acrescentar que me tornei uma professora mais aberta ao diálogo, aberta a ouvir o contraditório, e aprendi muito com isso. Outra coisa, foi que me tornei uma professora mais prática, de ir para o território e sair da sala de aula para debater os assuntos. Acho que isso é fundamental em um curso de educação do campo, teoria e prática devem andar juntas.
6. Acredito que meu papel principal na LEDUC é ser um bom professor, atuando como facilitador da aprendizagem, inspirando e orientando os educandos, valorizando suas experiências e culturas, e promovendo aprendizagens significativas que fortalecem a identidade das comunidades do campo.
7. Como Biólogo com formação em Ecologia e Conservação, minhas práticas pedagógicas são focadas em fortalecer o entendimento e percepção socioambiental do território onde meus estudantes estão inseridos. Tento trazer o olhar da Ecologia como ciência, mas também que eles percebam a relação humano-natureza inerente às populações camponesas e indígenas, que estão em contato direto com ecossistemas em diferentes níveis de conservação. Trabalho com atividades práticas de Tempo Comunidade que fortaleçam a percepção ambiental e territorial dos estudantes. Tento tratar também da questão agrária e das definições de território e seus conflitos. A discussão sobre agroecologia e território perpassa todas as disciplinas que ministro. Na disciplina de Estatística, desenvolvo práticas de Tempo Comunidade que os motivem a coletar, organizar, interpretar e analisar diversos tipos de dados ambientais e sociais de seus territórios.

3.6 - Fale sobre sua participação na relação universidade e comunidade (ensino-pesquisa-extensão).

1. A minha relação com a comunidade se dá muito mais pela extensão. Sinceramente um dos pecados da universidade é o pouco tempo que temos para se dedicar a uma boa pesquisa. São tantas as demandas extras, que pesquisar é algo difícil. Mas a extensão, indiretamente sempre esteve presente no curso. Porque a prática de campo é um dos alicerces da pedagogia da alternância. Não há educação do campo sem trabalho nas comunidades. Indiretamente temos na grade curricular componentes voltados para a práxis nas comunidades. No meu caso, como atuo em 4 polos, que são as comunidades de onde nossos acadêmicos são provenientes, participo com projetos ou ações de extensão para cada território. Às vezes é um único projeto que permeia diferentes contextos. Mas as vezes são diferentes projetos dado as peculiaridades de cada espaço. Por exemplo: atuo em um projeto de horta escolar com viveiro educativo em três diferentes escolas de diferentes locais. Atuo em um projeto que é a criação de um espaço de leitura em outra escola. E já projetamos um outro projeto que é para parte de recomposição de ambientes degradados por meio da fitossociologia. Observo que nossas ações não são trabalhos individuais ou individualizados, talvez na pesquisa, mas na extensão somos um grupo de docentes. Então,



conforme eu comentei anteriormente, sou historiador, mas estou junto e ajudei a elaborar um projeto de horta com outro colega docente que é agrônomo. O da sala de leitura também foi um "pensar" em conjunto. E o da fitossociologia é na parceria com um docente do curso que é biólogo com o outro docente que é agrônomo. O desafio é articular uma conexão interdisciplinar para as ações de extensão.

2. Trabalhei no início em grupos devido estar aprendendo como se faz ensino, pesquisa e extensão. Agora já caminho para propor minhas linhas de trabalho. Isso porque terminei o doutorado e também porque equilibrei minha saúde física e psíquica, consequentemente. Apropriei-me do que a Educação do Campo é de verdade e acredito que estou no caminho certo. Me faz um ser humano melhor ensinar pessoas que estão sedentas de conhecimento, especialmente, conhecimento científico.

3. Desde 2022 tenho atuado com formação continuada e produção de material didático para professores indígenas como trabalho de extensão. Atualmente este é o pilar da minha atuação junto as comunidades escolares nas áreas indígenas.

4. Realizo a extensão curricular nas comunidades indígenas e do campo. Além disso, sempre que sou convidado a palestrar sobre violência sexual (por exemplo), busco atender.

5. Como falei acima, a prática e a extensão são fundamentais em um curso de Educação do Campo. Fiz muita extensão em minha jornada acadêmica da LEDUC. É na extensão, e na alternância, que temos a oportunidade de vivenciar o território e compreendê-lo em sua totalidade.

6. Atualmente, tenho desenvolvido o projeto de extensão "Cinema nas Escolas do Campo: a linguagem cinematográfica como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem", com o objetivo de ampliar o diálogo entre a universidade — representada por professores e discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) — e a comunidade escolar das instituições do campo. A proposta visa difundir os elementos próprios da linguagem cinematográfica, tanto ficcional quanto documental, promovendo a aproximação de professores das escolas participantes e estudantes da LEDUC com a arte do cinema e suas possibilidades no processo educativo.

7. No momento minha participação se dá através das atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas no PPC do curso, sendo essas restritas às escolas do campo e indígenas, bem como assentamentos e aldeias. Essas atividades são desenvolvidas através das aulas de Tempo Comunidade e de atividades de extensão previstas no PPC. Na pesquisa, minha participação ocorre através da orientação de estudantes da LEDUC em seus TCCs e no PPGET através da orientação das dissertações dos estudantes.

3.7 - Fale sobre sua participação em escola do campo, movimentos sociais/socioterritoriais, sindicatos, assentamentos, etc.

1. Me aproximei mais dos territórios pelo PIBID, oportunidade de ver a devolutiva dos acadêmicos sobre tudo que se vê na Universidade. As disciplinas de Appecs também buscam oportunizar essa aproximação quando passou a ser compreendida como projeto de extensão. Vejo maiores possibilidades de estreitar o viés Universidade e Escola na extensão ou projetos como PIBID, fortalece a formação inicial.

2. Participação e acompanhamento do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Mato Grosso do Sul (FOREEIMS) e do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá

3. É uma participação restrita. Tenho mais relação com a Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência Contra Crianças e Adolescentes.

4. Esses momentos de deslocamentos até as comunidades são fundamentais, pois é nesse movimento que nos fortalecemos e nos inserimos na luta dos estudantes. Nesse processo, nas escolas pude me envolver com os temas que achavam relevantes e, nos assentamentos e aldeias, pude atuar junto aos movimentos ali presentes, como o MST, o movimento dos professores



indígenas, a assembleia *Aty Guasu*, dentre outros, por meio de feiras, reuniões, encontros, passeatas, organização formativa e política, atos de fortalecimento.

5. Além do projeto mencionado, não possuo atuação junto a movimentos sociais ou socioterritoriais, sindicatos, assentamentos ou outras organizações semelhantes.

6. No momento minha participação se dá através das atividades de ensino, pesquisa e extensão previstas no PPC do curso, sendo essas restritas às escolas do campo e indígenas, bem como assentamentos e aldeias. Essas atividades são desenvolvidas através das aulas de Tempo Comunidade e de atividades de extensão previstas no PPC, em especial pelas disciplinas APPECs (Atividades Práticas de Pesquisa e Extensão Comunitária) que ocorrem em todos os semestres do curso. Na pesquisa, minha participação ocorre através da orientação de estudantes da LEDUC em seus TCCs e no PPGET através da orientação das dissertações dos estudantes.

3.8 - Como você entende a relação entre o curso e os movimentos sociais/socioterritoriais

1. Eu acredito que é muito positiva e necessária. Não há educação do campo ou educação indígena sem conversar e ouvir os movimentos. Porém, nem sempre as demandas dos movimentos sociais são de fácil aplicabilidade no *métier* de uma universidade pública. E isso gera tensão. E por que isso ocorre? Porque a universidade funciona sob uma engrenagem burocrática, "Legal", e o movimento por sua natureza deve ser flexível. Portanto nem sempre os anseios e demandas dos movimentos são possíveis de aplicar. Além do mais, também há o perfil dos profissionais que atuam na universidade. No sentido de que a universidade é pública e os concursos são abertos para qualquer indivíduo, não importando seu pensamento...isso às vezes pode se tornar um empecilho dentro de um curso de educação do campo porque a depender dos profissionais deste curso, as ideias emanadas dos movimentos podem não ser bem aceitas. E também tem a questão da legitimidade, ou a falta dela, de representantes dos movimentos que buscam dialogar com a universidade.

2. Falta mais envolvimento por parte dos novos estudantes. E isso parte também dos territórios em que moram, das lideranças locais e até maiores.

3. A relação entre o curso e os movimentos sociais é essencial e constitui uma das bases da própria existência da universidade pública, especialmente no campo da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena. Esses movimentos foram e continuam sendo fundamentais para que as populações do campo, indígenas e quilombolas conquistem o direito à educação superior, tensionando o Estado e as instituições de ensino para que se tornem mais democráticas e plurais. No entanto, é importante reconhecer que, embora a universidade pública dialogue com os movimentos sociais e seja sensível às suas pautas, ela deve preservar sua autonomia institucional e acadêmica. Essa autonomia é o que garante o espaço de reflexão crítica, de produção de conhecimento e de liberdade intelectual, elementos indispensáveis para que as demandas dos movimentos não apenas sejam acolhidas, mas também analisadas, aprofundadas e transformadas em políticas e práticas educativas consistentes. Assim, compreendo que o curso, ao mesmo tempo em que se articula com os movimentos sociais e socioterritoriais — como o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e o FOREEIMS —, também atua como um espaço de elaboração crítica, diálogo intercultural e formação de sujeitos capazes de fortalecer suas comunidades e defender a universidade pública como um bem comum, autônomo e comprometido com a transformação social.

4. Penso que o curso poderia convidar mais movimentos sociais para discussões ao longo do Tempo Universidade.

5. A relação é intrínseca, potente e fundamental. Cabe a nós docentes entendermos isso, pois os nossos estudantes veem do movimento, são o movimento. Não podemos negar isso, são o que são. A nós, docentes, cabe sabermos onde podemos atuar e como podemos atuar.



6. O curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC deveria permitir que os estudantes se relacionassem diretamente com os movimentos sociais e socioterritoriais, compreendendo e valorizando a realidade das comunidades rurais. Essa aproximação possibilitaria o diálogo com sindicatos, assentamentos e associações locais, fortalecendo a educação do campo, promovendo cidadania e integrando saberes acadêmicos e populares de forma prática e significativa.

7. É uma relação de forte sinergismo. O curso é resultado de uma demanda histórica desses movimentos. Isso torna as LEDOCs uma ferramenta fundamental na organização, fortalecimento e desenvolvimento desses movimentos e vice versa. A participação de membros e lideranças desses movimentos como estudantes e docentes no curso fortalece e promove o constante debate sobre os papéis do curso e destes movimentos no desenvolvimento territorial sustentável.

3.9 - Que temas geradores ou conteúdos programáticos você considera como sendo mais relevantes para a formação de educadores do campo

1. Sendo da história e pela minha experiência no curso, eu posso citar economia solidária, cultura, identidades e etnias do campo, organização social e territórios
2. Partir da necessidade de cada território, limitar por grupo pois é vasto nosso público e encontra-se pulverizado no MS. De antemão, é um território de agronegócio, logo a necessidade de se discutir e praticar a Agroecologia é muito grande. Temos enfrentamentos que dizem respeito a saúde humana, o bem viver dos povos e a qualidade dessa vivência.
3. Educação indígena e educação escolar indígena - interculturalidade - bilinguismo - ensino de língua materna
4. Ensino. Aprendizagem. Políticas Públicas. Especificidades do Campo.
5. Questão agrária, trabalho rural, educação emancipatória, alternância, agroecologia.
6. Educação do Campo e Políticas Públicas; História do Brasil Contemporâneo; História da Trajetória do Camponato no Brasil; Práticas Pedagógicas nas Escolas do Campo; Linguagem, Cultura e Identidade das Comunidades do Campo; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Tecnologias e Recursos Didáticos; Gestão Escolar e Participação Comunitária.
7. Agroecologia, Agronegócio e agrotóxicos, Conflitos territoriais, Políticas públicas, Ecologia, Conservação da Natureza.

3. 10 - Como você avalia a relação do curso com os territórios/comunidades dos educandos?

1. Positiva. Mas há muito espaço para melhorar.
2. Está melhorando a articulação com as escolas e a gestão dos municípios onde estão inseridas as escolas. Como já temos egressos nelas atuando, isso fortalece a interação. Os projetos de APPEC contribuem para essas demandas territoriais.
3. Acredito que o modelo atual de curricularização da extensão nos cursos universitários institucionalizam as bases para a aproximação dos territórios/comunidades dos educandos que até então funcionava mais a depender do docente ou do semestre. Contudo uma avaliação deste modelo ainda é precipitada uma vez que ele foi implementado a menos de 2 semestres
4. Penso que a curricularização da extensão contribui para uma compreensão melhor dessa relação.
5. A relação é de simbiose, pois o território se desdobra na universidade, e a universidade se estende até às comunidades. Por isso, o curso deve se fazer presentes no território com propostas de projetos que ajude-os na auto organização. Eles têm muitas expectativas sobre a gente.
6. O curso deveria se aproximar mais dos territórios e comunidades dos educandos, reconhecendo e valorizando suas culturas, saberes e experiências de vida.



7. A relação se dá predominantemente pelas escolas, pois geralmente são nelas que ocorrem os encontros entre docentes no Tempo Comunidade. Nesse momento o curso se relaciona também, embora nem sempre, com os estudantes locais do ensino fundamental e médio. Eventualmente esses atendimentos de TC ocorrem também nas residências dos estudantes, momento em que as famílias deles acabam se relacionando diretamente com o curso. Acredito que um avanço necessário ao curso seria o estabelecimento de uma relação mais próxima com os demais moradores do assentamento, além da família de nossos estudantes.

3.11 - Como você avalia a importância do debate dos temas: Questão Agrária, Território e Movimentos Sociais/Socioterritoriais no curso?

1. Positivo. Esses debates estão muito presentes no curso. Essa pergunta me faz pensar que seria interessante termos em paralelo aos componentes curriculares do curso, um ciclo de debates a cada etapa presencial. Um tema por etapa.
2. Tornar compreensível ao público em questão sua própria vivência. De onde vem e para onde vão com suas lutas.
3. O debate sobre Questão Agrária, Território e Movimentos Sociais/Socioterritoriais é central na formação oferecida pela FAIND, incluindo o *Teko* e o PPGET, pois permite compreender as disputas históricas e contemporâneas em torno da terra, do território e das diferentes formas de organização social e política escolares no campo e nas comunidades indígenas. Esses temas dão sentido à própria existência destes processos diferenciados de escolarização, uma vez que ela nasce das lutas sociais por acesso à educação vinculada à realidade e às demandas dessas comunidades. Além disso, o estudo dessas temáticas possibilita aos estudantes e pesquisadores uma leitura crítica sobre as relações de poder e as desigualdades que marcam o campo brasileiro, ao mesmo tempo em que valoriza as experiências de resistência e de construção de alternativas protagonizadas pelos movimentos sociais e socioterritoriais.
4. Embora eu não os domine, penso que sejam temas fundamentais de discussão - sobretudo quando atrelados à Educação.
5. São temas centrais, e que devem perpassar todo o conteúdo, como um eixo norteador dos assuntos. A educação do Campo é uma educação que parte do território e é informada por ele.
6. O debate sobre Questão Agrária, Território e Movimentos Sociais é importante porque ajuda os educandos a entender a realidade do campo, a valorizar a organização comunitária e a formar professores capazes de atuar de forma consciente e comprometida com as necessidades das comunidades rurais.
7. Pra mim, são temas norteadores/pilares do curso. Penso que esses temas deveriam ser discutidos em todas as disciplinas, em todas as habilitações. A questão central do curso deve ser a luta pela terra, pela produção de alimentos saudáveis, com relações sociais justas e com cuidado aos ecossistemas naturais. Sem Agroecologia não há soberania alimentar, e sem território sob domínio pleno dos camponeses essa conquista não é possível.

3. 12 - Quais são os seus principais temas de pesquisa?

1. História indígena colonial.
2. Práticas alternativas que envolvam conhecimento científico com política com práticas agroecológicas. Fortalecer a sustentabilidade e a produção de agroindústria: doces por exemplo, com processos naturais.
3. Educação Escolar Indígena, História Indígena e Interculturalidade.
4. Violência sexual contra crianças e adolescentes. Políticas Públicas Educacionais. Violência Contra as mulheres. População LGBTI+.
5. Trabalho rural, identidades, relações étnico raciais, território.
6. História e Educação do Campo, Tecnologia e Inovação nas Escolas do Campo



7. Etnoecologia, Percepção socioambiental, Conservação e recuperação de ecossistemas, Agroecologia.

3. 13 - Aponte sugestões para o avanço do curso.

1. Atualizar o PPC do curso.
2. União e respeito nas decisões coletivas.
3. Avanços na estrutura com a criação de um espaço de alojamento próprio na Unidade II, este ponto levaria a FAIND/UFGD garantir a continuidade do curso sem depender de custos com alojamento/transporte para realização dos Tempos Universidade. Logo, este espaço garantiria pensar na continuidade dos cursos por um médio/longo prazo.
4. Dormitórios próprios e de qualidade. 2. Possibilidade de participação em eventos (mesmo fora do tempo universidade). 3. Diminuir tarefas do tipo "resumir um texto" para repor atividades (penso que não tenha ganho para os/as alunos/as).
5. Melhorias na organização do calendário de aula, com ampliação do tempo universidade e mais recursos para o tempo comunidade.
6. Atualização do PPC do curso da Leduc, integrando as necessidades da comunidade indígena e alinhando-o às novas demandas acadêmicas.
7. Aprimorar e aproximar o debate sobre o currículo e objetivos do curso junto às comunidades camponesas. Divulgar o curso junto às comunidades camponesas. Aprimorar o debate sobre a importância da licenciatura em Educação para o fortalecimento e desenvolvimento dos territórios camponeses.

4 - ANÁLISE DE DADOS DA ENTREVISTA DOS DOCENTES DA LEDUC/PPGET

A **trajetória docente** revela, primeiramente, a interdisciplinaridade, ou seja, são profissionais de variadas formações, tanto nas ciências humanas, quanto nas ciências da natureza. Segundo, são formados em instituições e regiões diversas, o que traz uma diversidade maior, para além da interdisciplinaridade. Terceiro, há um misto entre docentes que tem sua carreira ligada diretamente às pesquisas da área de Educação do Campo, seja na discussão pedagógica ou na Questão Agrária (camponesa, indígena, trabalho rural assalariado), mas também, profissionais que iniciaram sua inserção nesses temas de pesquisa após sua entrada no Curso.

A **motivação** em lecionar no curso tem uma relação direta com a trajetória dos docentes e seus objetos de pesquisa. Alguns tem uma motivação ligada à sua perspectiva teórico-político-ideológica, de entendimento do espaço universitário enquanto local de inclusão das pessoas que foram excluídas do processo formal de educação, nesse sentido, independentemente, de sua formação existe uma aderência pelo que o curso representa de avanços para a inclusão e cidadania das populações do campo. Enquanto outros, tem uma ligação direta do curso e os seus objetos de pesquisa, seja sobre a educação crítica ou a reflexão acerca do modo de vida e (re)existência dos sujeitos do campo.



É notável que há um consenso quando se fala na **importância** que tem a LEDUC e o PPGET para a **formação de docentes para as escolas do campo** e indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. A LEDUC permite uma formação sólida docente, principalmente, pela sua metodologia com base na Pedagogia da Alternância, e o PPGET permite o aprofundamento dessa formação, cujo objetivo vai além da docência nas escolas do campo, mas inclui o desenvolvimento dos territórios camponeses atendidos. Há também, uma preocupação inerente ao curso que é o fortalecimento organização socioterritorial e da classe camponesa em luta e resistência organizada em movimentos socioterritoriais, com destaque para o MST. Por isso, a importância da formação de intelectuais orgânicos que vão atuar na docência, mas também, em movimentos, associações, cooperativas, sindicatos, etc.

Entre os **avanços** que o curso trouxe para a Educação do Campo em Mato Grosso do Sul estão: o fortalecimento das escolas do campo através da ocupação de cargos de docência e gestão pelos nossos egressos ["levantamento recente para a avaliação do curso da LEDUC pelo MEC, foi verificado que nossos estudantes estão desempenhando muitos cargos nas diversas escolas do campo e indígenas no MS"]; o fortalecimento do protagonismo de lideranças das comunidades camponesas e indígenas de MS; a construção de uma educação adaptada ao modo de viver, pensar e produzir das comunidades do campo; o enfrentamento das desigualdades históricas devido à falta de políticas públicas específicas; avanço na aproximação dos movimentos socioterritoriais do campo com a universidade.

Os **limites** apontados pelos docentes foram: o desafio do nosso curso de graduação no atendimento à população indígena, que hoje representa mais de 80% dos nossos estudantes; o desafio de conseguir a atração de estudantes para a Licenciatura, que enfrenta forte desinteresse em nível nacional por cursos de licenciatura no geral; dificuldades na (re)definição e atualização curricular para se adequar às necessidades e demandas em movimento constante de mudanças nos diferentes territórios atendidos; estabelecer um equilíbrio entre formar um educador com conhecimento técnico em agroecologia, tanto para a realização prática de produção de alimentos pelo trabalho familiar, ao mesmo tempo formar um educador especialista nesses temas para as escolas do campo; dificuldades financeiras, tanto no tempo universidade para receber os estudantes, quanto no tempo comunidade para atender os estudantes em seus territórios.

Sobre as **Práticas Pedagógicas docentes**: estabelecer uma conexão com a realidade local, seja indígena ou camponês assentado; práticas direcionadas às demandas



do território, conforme o diagnóstico realizado com a turma; no curso de formação de professores indígenas, criar estratégias alinhadas aos aspectos culturais das comunidades Guarani e Kaiowá; priorizar o diálogo com estudantes, promovendo uma troca constante de ideias e experiências; interligar teoria e prática, valorizando as vivências e culturas dos estudantes e incentivando aprendizagens significativas que reforcem a identidade das comunidades camponesas; fortalecer o entendimento e a percepção socioambiental sobre o território em que os estudantes estão inseridos; utilizar atividades práticas no Tempo Comunidade para aprimorar a compreensão do Tempo Universidade; abordar questões relacionadas à reforma agrária, às definições territoriais e aos conflitos associados a essas temáticas; usar o conceito de agroecologia e o de território permeando todas as disciplinas como eixos transversais, integrando diferentes saberes populares e técnicos.

Sobre a participação docente na relação entre **universidade e comunidade (ensino-pesquisa-extensão)**. A prática de campo aparece como um dos pilares fundamentais da pedagogia da alternância, sendo indispensável para a educação no campo o engajamento com o trabalho nas comunidades. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se o projeto de horta escolar com viveiro educativo em três escolas localizadas em distintas regiões. A criação de um espaço de leitura em outra instituição e a recomposição de áreas degradadas por meio de estudos fitossociológicos. Também são realizadas iniciativas como a formação continuada e a elaboração de materiais didáticos voltados para professores indígenas, no âmbito de atividades de extensão. Outra iniciativa de destaque é o projeto de extensão "Cinema nas Escolas do Campo: a linguagem cinematográfica como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem", que busca promover um diálogo enriquecedor entre a universidade — representada por docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) — e a comunidade escolar nas instituições do campo. Na área de pesquisa, inclui-se a orientação de estudantes da LEDUC em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e a supervisão de dissertações no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET).

Sobre a **participação docente com a comunidade**: o PIBID, que representa uma grande oportunidade de acompanhar a devolutiva dos acadêmicos sobre os conhecimentos adquiridos na universidade. As disciplinas de APPECs também buscam promover essa aproximação ao serem compreendidas como projetos de extensão. Destaque na participação e acompanhamento no Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Mato Grosso do Sul (FOREEIMS) e no Movimento de Professores



Indígenas Guarani/Kaiowá. Relação com a Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência Contra Crianças e Adolescentes. No período do TC, trabalhos em assentamentos e aldeias em parceria com movimentos locais, como o MST, o movimento dos professores indígenas e a assembleia Aty Guasu. Essas atividades incluíram feiras, reuniões, encontros, passeatas, organização formativa e política, bem como atos para fortalecimento das causas. As ações desenvolvidas também estão vinculadas às aulas de Tempo Comunidade e às atividades de extensão previstas no PPC (Projeto Pedagógico do Curso), especialmente pelas disciplinas de APPECs (Atividades Práticas de Pesquisa e Extensão Comunitária), que são realizadas em todos os semestres do curso.

Temas geradores ou conteúdos programáticos mais relevantes para a formação de educadores do campo: economia solidária, cultura, identidades e etnias do campo; organização social e territórios; educação indígena e educação escolar indígena com foco na interculturalidade, bilinguismo e no ensino da língua materna; políticas públicas e as especificidades do campo abrangendo questões como a reforma agrária, o trabalho rural, a educação emancipatória, práticas de alternância e a agroecologia; Educação do Campo alinhada às políticas públicas; História do Brasil contemporâneo e o percurso histórico do campesinato no país; práticas pedagógicas voltadas às escolas do campo, promovendo reflexões sobre linguagem, cultura e identidade nas comunidades rurais; questões ambientais, como meio ambiente e sustentabilidade, além do uso de tecnologias e recursos didáticos; gestão escolar integrada à participação comunitária; temas relacionados à agroecologia, agronegócio, uso de agrotóxicos, conflitos territoriais e conservação da natureza dentro do contexto das políticas públicas e da ecologia.

Com relação a avaliação da relação do curso com os **territórios/comunidades dos educandos**. A articulação com as escolas e a gestão dos municípios onde estas estão inseridas vem apresentando avanços significativos. A presença de egressos atuando nessas instituições fortalece a interação e contribui para a consolidação das parcerias. Nesse contexto, os projetos da APPEC desempenham um papel fundamental ao atender às demandas territoriais. O atual modelo de curricularização da extensão nos cursos universitários institucionaliza as bases para uma maior integração entre os territórios e as comunidades dos educandos, superando uma dinâmica anteriormente dependente da iniciativa individual dos docentes ou da organização por semestre. Essa relação configura-se como uma simbiose, em que o território se manifesta dentro da universidade, enquanto esta expande sua presença para as comunidades. É crucial que os cursos estejam presentes nos territórios com propostas de projetos que promovam a auto-organização das



comunidades, fortalecendo capacidades locais.

Para tanto, é essencial que os cursos construam uma relação mais próxima com os territórios e comunidades dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas culturas, saberes e experiências de vida. A interação ocorre predominantemente por meio das escolas, uma vez que estas costumam ser o espaço privilegiado de encontro entre os docentes e as comunidades durante o Tempo Comunidade. Entretanto, um avanço indispensável seria o fortalecimento das relações do curso com outros moradores do assentamento, além das famílias dos estudantes, aprofundando o vínculo com o coletivo local em sua pluralidade.

Na avaliação da importância do debate dos temas: **Questão Agrária, Território e Movimentos Sociais/Socioterritoriais** no curso. Os debates sobre essas temáticas estão amplamente integrados ao curso, com o objetivo de tornar acessível ao público envolvido uma compreensão mais profunda sobre sua própria vivência, suas origens e os caminhos que percorrem em suas lutas.

A reflexão acerca da Questão Agrária, do Território e dos Movimentos Sociais/Socioterritoriais ocupa um lugar central na formação oferecida pela FAIND, abrangendo iniciativas como o Teko e o PPGET, pois possibilita uma visão abrangente das disputas históricas e contemporâneas em torno da terra, do território e das diferentes formas de organização social e política, especialmente no contexto das escolas em áreas rurais e comunidades indígenas. Esses tópicos são fundamentais para dar significado aos processos diferenciados de escolarização que emergem das lutas sociais por uma educação que esteja conectada às realidades e demandas específicas dessas comunidades. Além disso, o estudo dessas questões permite aos estudantes e pesquisadores desenvolverem uma perspectiva crítica frente às relações de poder e às desigualdades que caracterizam o campo brasileiro, ao mesmo tempo em que valorizam as experiências de resistência e as iniciativas criadas pelos movimentos sociais e socioterritoriais.

O debate sobre a Questão Agrária e os Movimentos Sociais contribui significativamente para que os educandos compreendam a dinâmica do campo, valorizem as formas de organização comunitária e se preparem para exercer a docência com consciência e compromisso diante das necessidades das populações rurais. A discussão desses temas deveria estar presente em todas as disciplinas e habilitações, pois a luta pela terra, pela produção de alimentos saudáveis, por relações sociais mais justas e pelo cuidado com os ecossistemas naturais deve estar no centro das preocupações do curso.



Sem práticas agroecológicas não é possível atingir a soberania alimentar e, sem que os territórios estejam sob pleno domínio dos camponeses, essa conquista se torna inviável.

Temas principais de pesquisa dos docentes: História indígena no período colonial; práticas alternativas que integrem o conhecimento científico, a política e as abordagens agroecológicas; estratégias para fortalecer a sustentabilidade e incentivar a produção na agroindústria, como a produção de doces por meio de processos naturais; Educação Escolar Indígena, com ênfase na História Indígena e na interculturalidade; enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes; desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais; combate à violência contra as mulheres; visibilidade e direitos da população LGBTI+; questões relacionadas ao trabalho rural, identidades, relações étnico-raciais e o uso do território; abordagem histórica e educacional voltada para o contexto do campo, com integração de tecnologia e inovação nas escolas rurais; estudo das relações entre etnoecologia, percepção socioambiental, conservação e recuperação de ecossistemas, além do fortalecimento da agroecologia.

Sugestões para o avanço do curso: Atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC): promover a revisão e aprimoramento do PPC de forma a atender às demandas contemporâneas da formação acadêmica, mantendo-o alinhado às necessidades das comunidades indígenas e adequando-o às novas exigências acadêmicas e sociais. Fortalecimento da coletividade e do respeito: incentivar a tomada de decisões coletivas pautadas na união e no respeito mútuo, garantindo que todas as partes interessadas sejam ouvidas e contempladas no processo decisório.

Avanço na infraestrutura com foco na autonomia: planejar a criação de um espaço de alojamento próprio na Unidade II da FAIND/UFGD, visando eliminar custos relacionados a transporte e acomodação durante os Tempos Universidade. Tal infraestrutura sustentaria a continuidade do curso em médio e longo prazo, proporcionando ainda dormitórios de qualidade aos estudantes. Incremento na participação acadêmica: estimular e viabilizar a participação dos discentes em eventos acadêmicos, independentemente da ocorrência durante o período de Tempo Universidade, visando enriquecer sua formação.

Reavaliação das metodologias pedagógicas: reduzir o emprego de atividades com baixo valor formativo, como a simples exigência de resumos de textos, e substituí-las por estratégias que promovam maior engajamento e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Melhorias na organização do calendário acadêmico: reestruturar o planejamento do período letivo, com ampliação das atividades no Tempo Universidade e maior disponibilidade de recursos para o Tempo Comunidade, garantindo um equilíbrio que

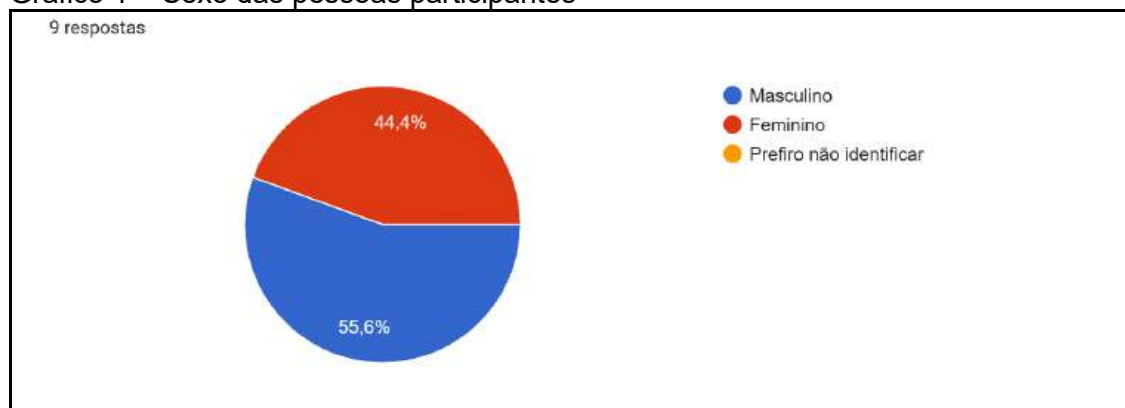


favoreça o aprendizado prático e teórico. Promoção do diálogo com comunidades camponesas: reforçar o vínculo entre a universidade e as comunidades camponesas por meio da ampliação do debate sobre o currículo e os objetivos do curso.

Este fortalecimento contemplaria a divulgação mais ampla do curso junto aos territórios camponeses e a reflexão sobre sua relevância para o desenvolvimento social, cultural e econômico dessas comunidades. Por fim, fomentar a licenciatura em Educação como pilar para o fortalecimento dos territórios camponeses, evidenciando sua contribuição ao desenvolvimento sustentável e à preservação das culturas e tradições locais.

5 - ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DO QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DA LEDUC/PPGET

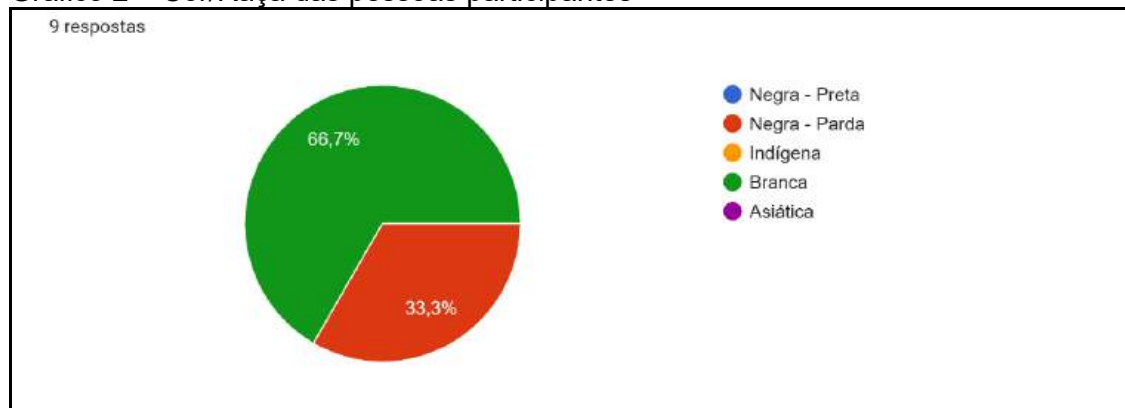
Gráfico 1 – Sexo das pessoas participantes



Fonte: Autor, 2025.

No Gráfico 1 temos uma diferença pequena entre homens (55,6%) e mulheres (44,4%) entre os/as docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 2 – Cor/Raça das pessoas participantes

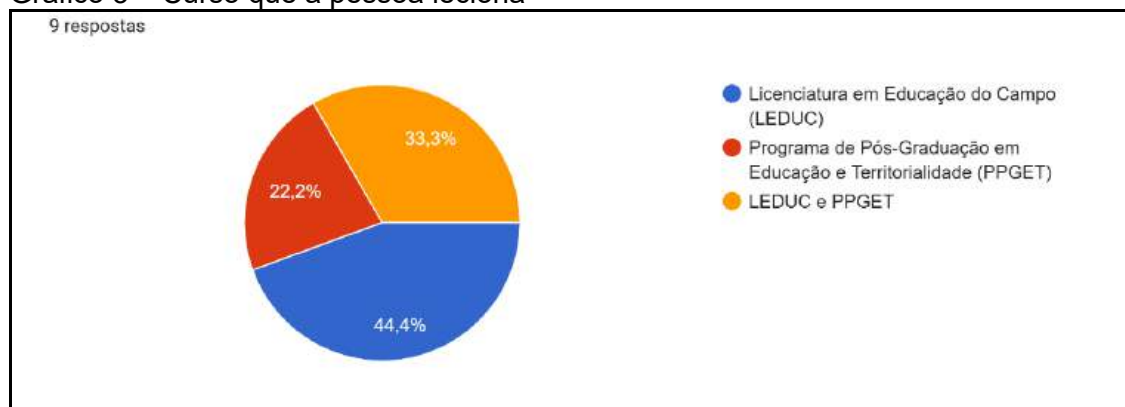


Fonte: Autor, 2025.



Com relação as características étnico-raciais, o Gráfico 2 mostra que temos dois grupos de docentes: pessoas negras-pardas, correspondendo a 33,3% e de pessoas brancas, correspondendo ao dobro, 66,7%. Isso é a uma representação ainda da desigualdade racial no Brasil.

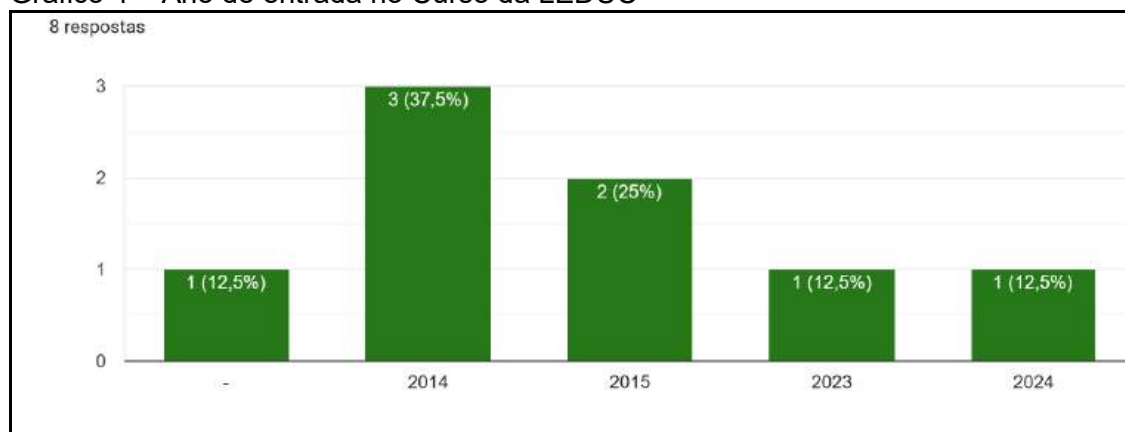
Gráfico 3 – Curso que a pessoa leciona



Fonte: Autor, 2025.

O Gráfico 3 demonstra que quase metade dos docentes lecionam na LEDUC (44,4%), enquanto que no PPGET temos 22,2% das pessoas participantes. Ainda contamos com o número expressivo de 33, 3% dos docentes que estão em ambas formações.

Gráfico 4 – Ano de entrada no Curso da LEDUC



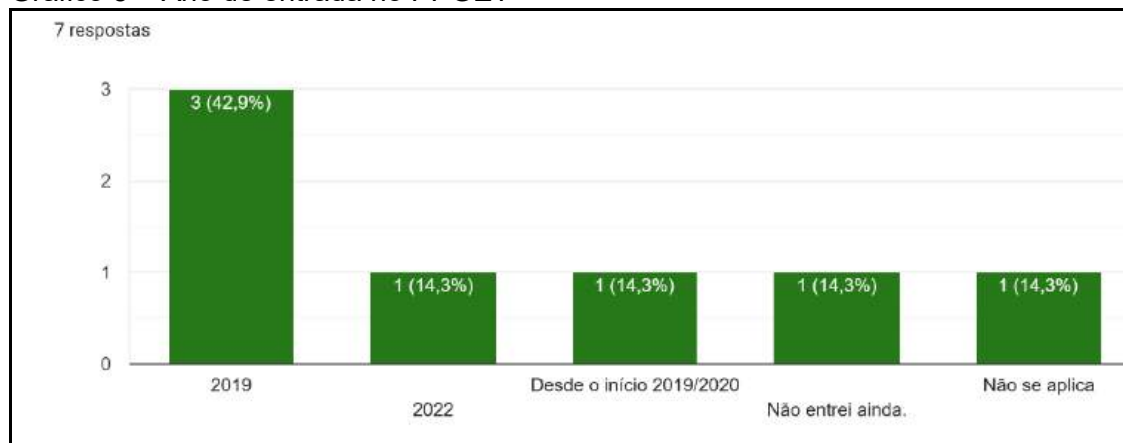
Fonte: Autor, 2025.

O Gráfico 4 mostra que os anos de maior entrada dos professores da LEDUC foi entre 2014-2015. A soma de ambos corresponde há 63,5% dos docentes participantes da pesquisa. Sendo assim, esses docentes estão há uma década no curso da LEDUC que



tem 12 anos de existência.

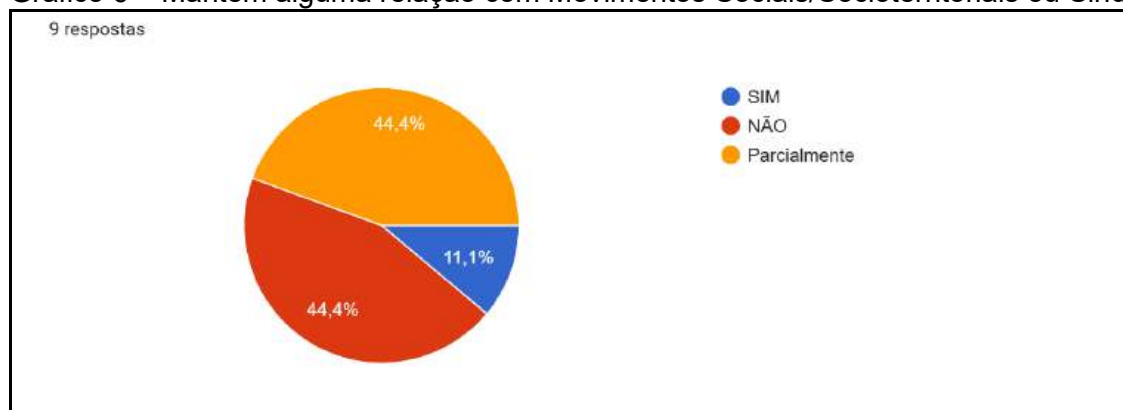
Gráfico 5 – Ano de entrada no PPGET



Fonte: Autor, 2025.

A maior parte dos docentes (57,2%), de acordo com o Gráfico 5, estão desde o início no PPGET, em 2019, mostrando, assim, um vínculo grande com o curso.

Gráfico 6 – Mantém alguma relação com Movimentos Sociais/Socioterritoriais ou Sindicais



Fonte: Autor, 2025.

O Gráfico 6 nos revela que a relação dos docentes vinculados aos movimentos sociais/socioterritoriais/sindicais é pequena. Os dados são os seguintes: apenas 11,1% afirmam manter uma relação direta com os movimentos; enquanto, quase metade dos docentes participantes, 44,4% não tem nenhuma relação; e a mesma quantidade 44,4% mantém relações parciais.

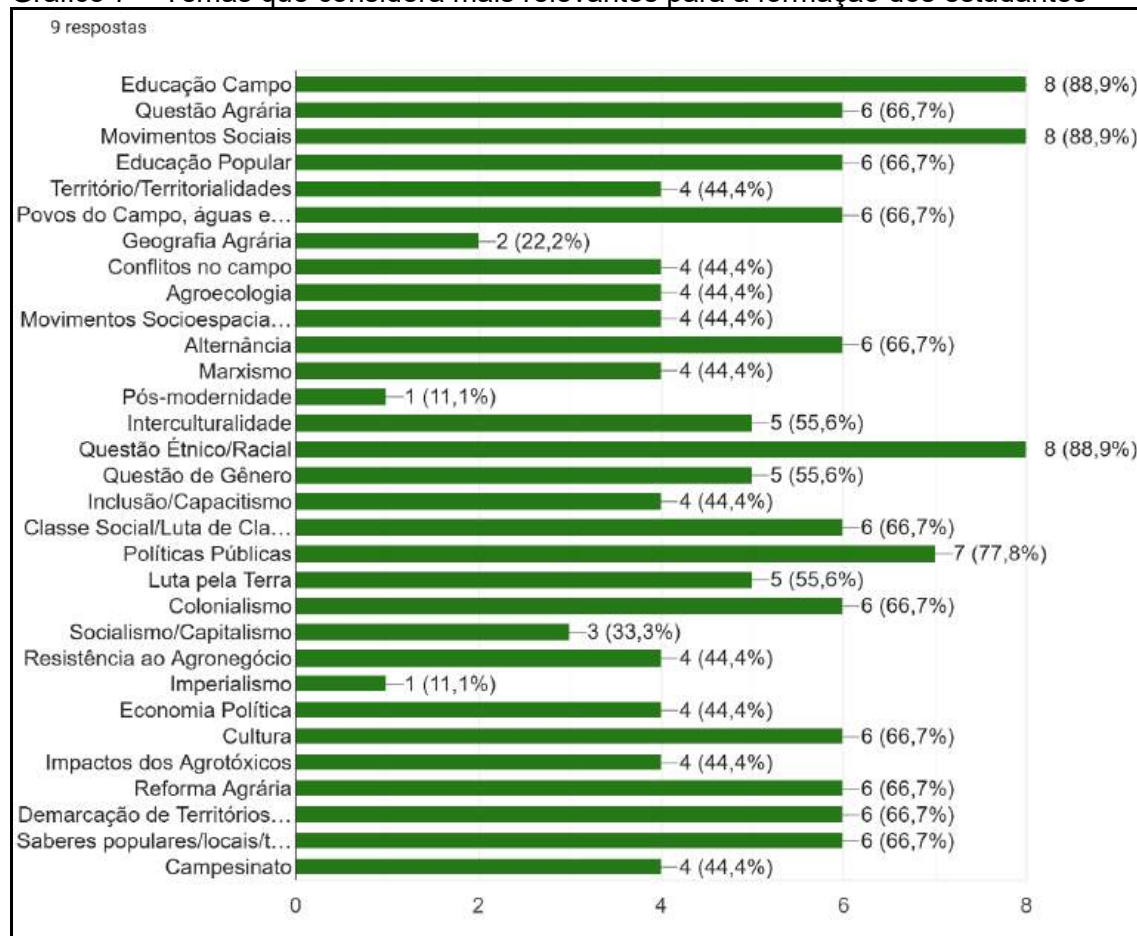
Para complementar os dados do Gráfico 6, pedimos para citar o(s) movimento(s) que possui algum vínculo, as respostas foram:



- O Movimento das Mulheres Indígenas, também conhecido como "Kunangue Aty Guasu";
- Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência contra crianças e adolescentes;
- Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá;
- Nenhum;
- Nenhum;
- Sindicato dos professores;
- Diretamente Nenhum;
- Movimento dos Professores Indígenas G/K, MST;
- Nenhum.

Foram 4 docentes que disseram não ter nenhum vínculo, enquanto 5 citaram os seguintes movimentos: Movimento das Mulheres Indígenas, Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência contra crianças e adolescentes, Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá (que aparece duas vezes), sindicato dos professores e o MST.

Gráfico 7 – Temas que considera mais relevantes para a formação dos estudantes



Fonte: Autor, 2025.

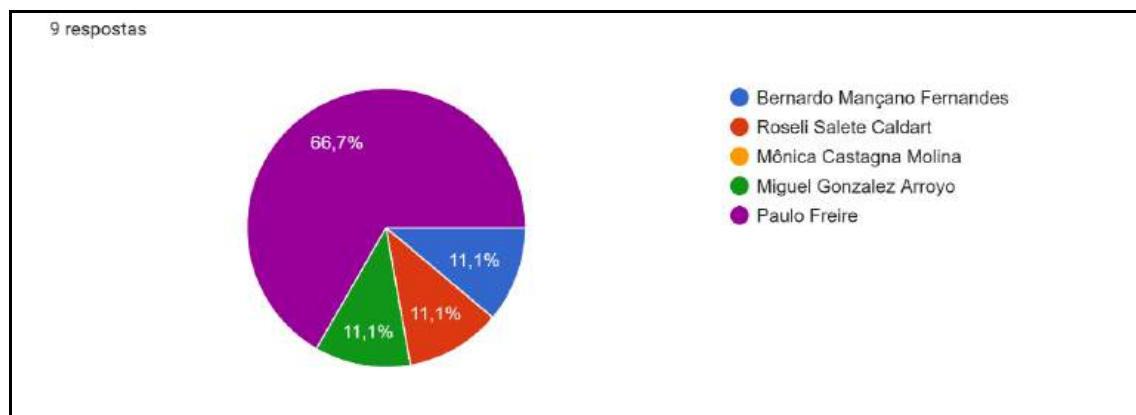


O Gráfico 7, é especialmente importante para a nossa pesquisa, porque trata dos temas que os docentes consideram mais relevantes para a formação dos estudantes. Os temas que tiveram mais ocorrências e que todos os docentes marcaram como importantes foi: **Educação do Campo, Movimentos Socioespaciais/Socioterritoriais e Questão Étnico-Racial**, seguido do tema **Políticas Públicas**, com 7 marcações. Os temas da **Questão Agrária e Reforma Agrária**, aparecem em terceiro lugar, com 6 marcações, juntos com vários outros temas, como **Povos do Campo, Águas e Florestas, Alternância, Educação Popular, Classes Sociais/Luta de Classes, Colonialismo, Cultura, Demarcação de Territórios Indígenas e Quilombolas e Saberes Populares**. Os temas menos relevantes, com apenas uma marcação foram: **Imperialismo e Pós-Modernidade**.

Para complementar os dados do Gráfico 7, perguntamos: Que temas acrescentaria. As repostas foram:

- Educação e CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente);
- Processo de ensino/aprendizagem e Violência sexual contra crianças e adolescentes;
- Educação Escolar Indígena – Decolonialidade;
- Ecologia;
- História do Brasil;
- Somente estes já são suficientes;
- Decolonialidade; Direitos Humanos; Cooperativismo; Empreendedorismo Social
- Trabalho Rural.

Gráfico 8 - Marque os autores e as autoras que considera essenciais para a formação de educadores e educadoras do campo.



Fonte: Autores, 2025.

O Gráfico 8 revela que o autor que é considerado mais relevante é **Paulo Freire**,



seguido dos demais: **Bernardo M. Fernandes, Miguel G. Arroyo, Monica C. Molina, Roseli S. Caldart.**

Para complementar os dados, pedimos que escrevessem o nome de outros (as) autores (as) que consideram fundamentais para a formação de educadores (as) do campo. As respostas foram condizentes com o caráter interdisciplinar do grupo:

- a. Evandro Ghedin e Marta Pernambuco (freireana).
- b. José C. Libâneo e Miguel Arroyo.
- c. Catherine Walsh, Fidel Tubino e Walter Mignolo.
- d. Todos da lista e Miguel Altieri e Leonardo Boff.
- e. Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Raymundo Faoro e Celso Furtado.
- f. Paulo Freire, Roseli Salete Caldart, Conceição Evaristo.
- g. Todos da lista e Bell Hooks, Catherine Wash, S. Schneider.
- h. Bernardo Mançano Fernandes, Miguel Gonzalez Arroyo, Paulo Freire.
- i. Roseli Caldart e Bernardo Mançano Fernandes.

Para além dos autores/as já mencionados, notamos a presença de **José C. Libâneo**, da área da educação; **Walter Mignolo**, sociólogo Decolonial; **Leonardo Boff**, teólogo, holista e ambientalista; **Miguel Altieri**, do debate da Agroecologia; **S. Schneider**, da Sociologia Rural vinculado a corrente da Agricultura Familiar na tendência do PCA; **Conceição Evaristo e Bell Hooks**, referências na discussão étnico-racial e de igualdade de gênero; autores clássicos das ciências sociais do Brasil: **Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Celso Furtado.**

Para complementar a análise pedimos para escrever o título de artigos de revistas ou capítulos de livros que consideram essenciais para a formação de educadores (as) do campo. As respostas foram:

- a. Livro: **Educação do Campo**: epistemologias e práticas (Evandro Ghedin); Revista: **Cadernos CIMEAC**: Dossiê - Políticas e práticas educativas a partir dos povos do campo, 2018.
- b. Livros: **Didática** (José Carlos Libâneo); **Currículo**: território em disputa (Miguel Arroyo).
- c. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009 (WALSH, Catherine).
- d. Livro: **Dicionário da Educação do Campo**.
- e. Livros: **Formação do Brasil Contemporâneo** (Caio Prado. Jr.); **Raízes do Brasil** (Sérgio Buarque de Holanda); **Casa-Grande & Senzala** (Gilberto Freyre); **Os Donos do Poder** (Raymundo Faoro); **Formação Econômica do Brasil** (Celso Furtado); **Sociedade de classes e subdesenvolvimento** (Florestan Fernandes).
- f. As obras de Gaudêncio Frigotto, José Novais Jesus, Débora Lerrer, Dario Xavier Pires, Afonso Celso Scoguglia, Nilza Luzzi, Renata Hernandez Lindemann.



- g. **A Importância do Ato de Ler** (Paulo Freire); **Ensinando a Transgredir** (Bell Hooks);
- h. Coleção: **A Questão Agrária** (organizada por João P. Stédile). Livros dos autores mencionados; artigos produzidos por Rodrigo S. Camacho sobre o **debate paradigmático**.
- i. **Pedagogia do Oprimido** (Paulo Freire); **Por uma Educação do Campo** (Caldart; Arroyo; Molina); **Entrando nos Territórios do Território** (Bernardo M. Fernandes)



PRODUTOS E BENEFÍCIOS ATINGIDOS

Intensificamos a parceria entre os grupos de pesquisa que participo e seus programas de pós-graduação vinculados: Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GEOEDUQA) – UFGD (coordenador); Geografia Agrária – UFMS; Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) – UNESP e Rede DATALUTA - Rede Brasileira de Pesquisa das Lutas por Espaço e Territórios/UNESP.

Discutimos como ocorre o processo de formação educadores do campo tendo como perspectiva de análise o Debate Paradigmático da Questão Agrária e a Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses;

Contribuímos com o debate, difusão e consolidação epistemológica da práxis contra-hegemônica do Paradigma da Educação do Campo e avançamos na consolidação das políticas públicas de Educação do Campo com relação as metodologias, práticas pedagógicas e currículo de formação de educadores do campo;

Colaboramos com a difusão do conhecimento da Geografia Agrária na interface com a Educação do Campo na academia e ampliamos a difusão de conhecimentos críticos que servirão de instrumentos para melhoria da qualidade da Educação Básica do Campo;

Contribuímos com o diálogo entre Universidade e Educação Básica com a Metodologia da Cartografia Socioterritorial na Disciplina: PROJETO DE INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR I (PID I) no 3º ano do Curso de Graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura), Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (UNESP), estabelecendo uma relação entre ensino-pesquisa-extensão.

Lecionamos o Componente Curricular: A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO no curso de ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – ESCOLA DA TERRA na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), estabelecendo relação direta com a nossa pesquisa

DIFUSÃO DOS CONHECIMENTOS GERADOS

- **ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS**

1. SANTOS, C. B. R.; CAMACHO, R. S. A Geografia da Educação no Campo na Mesorregião Leste de Mato Grosso do Sul: Disputas, Conflitos e Resistências na Produção do Território. **Boletim DATALUTA**, v.19, n. 193, p.1 - 29, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/56486>.



2. CAMACHO, R. S. Formação de Educadores do Campo: a Geografia Fora do Eixo na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC). **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 20, n. 60, p. 170–192, 2025. DOI: 10.14393/RCT206079817. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/79817>.

• ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO

1. LAURINDO, L.; CAMACHO, R. S. *et al.* O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Tertulina Martins de Oliveira: Avanços e Desafios na Construção da Educação Básica Do Campo em Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, 2026.

2. ASSUNÇÃO, A. S.; CAMACHO, R. S. (Re)existências Socioterritoriais Camponesas: Formação de Autoconsciência Crítica e Emancipatória na Perspectiva Marxista da Educação do Campo Omnilateral/Politécnica. **Pegada (UNESP. Impresso)**, 2026.

3. LIMA, B. B.; CAMACHO, R. S. Revisão Bibliométrica das Pesquisas em Educação do Campo e Ensino de Geografia (2004-2024). **Boletim DATALUTA**, 2026.

• CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS

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

• TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS (COMPLETO)

1. VIANA, J. M. S.; CAMACHO, R. S. Questão Agrária e Educação do Campo: o Fechamento da Escola Municipal de Educação no Campo Professora Elma Garcia Lata Batista, Três Lagoas-MS In: SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 11, 2025. **ANais [...]** XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 2025.

• TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS (RESUMO EXPANDIDO)

1. MACIEL, G. A.; CAMACHO, R. S. Considerações acerca dos Impactos nos Territórios Camponeses em Decorência do Fechamento de Escolas do Campo In: Encontro Regional da Educação do Campo do Centro Oeste (V ERECCO), 5, 2025, Dourados _MS. **ANais [...]** V Encontro Regional da Educação do Campo do Centro Oeste (V ERECCO). Dourados - MS: UFGD, 2025.

2. LIMA, M. S. A.; CAMACHO, R. S. O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas do Campo de Mato Grosso Do Sul: Análise em Diferentes Territórios In: SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 11, 2025, Três Lagoas. **ANais [...]** XI SINGA - Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Três Lagoas: UFMS, 2025.

• APRESENTAÇÃO DE TRABALHO E PALESTRA

1. CAMACHO, R. S. **Educação do Campo: Formação de Professores em Diferentes**



Territórios, 2025. (Apresentação de Trabalho).

2. CAMACHO, R. S. **Interseccionalidades**: Enfrentando o Racismo, a Violência De Gênero e as Opressões de Classe na Educação, 2025. (Conferência ou palestra).

3. LIMA, M. S. A.; CAMACHO, R. S. **O Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho (TVT) em Escolas Do Campo De Mato Grosso Do Sul**: Análise em Diferentes Territórios, 2025. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

- **LIVROS E/OU CAPÍTULOS DE LIVROS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO**

1. SANTOS, C. B. L. S.; CAMACHO, R. S. **Cercas e portas fechadas no campo**: a questão agrária e a dinâmica de reprodução das escolas do campo na Região Centro Oeste do Brasil, 2026. (Prelo).

2. SANTOS, C. B. L. S.; CAMACHO, R. S. **Para além dos números**: o que os microdados do censo escolar do INEP (não) revelam sobre a Educação Básica do Campo na Microrregião de Iguatemi-MS, 2026. (Prelo).

3. LANGA, J. M. R. C.; CAMACHO, R. S. (org.). **Educação do Campo, Questão Agrária e Racismo Ambiental na Relação (Multi)Escalar Brasil e Moçambique**: Desafios Globais e Ações Socioterritoriais de Resistência Locais. Santa Maria – RS: Arcos, 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, no período em análise pude contribuir de algum modo para o debate, análise de dados e reflexões acerca da importância do tema da Questão Agrária e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses na Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul.

As ações desenvolvidas abarcaram desde a participação em disciplinas da Graduação e Pós-Graduação, produção de artigos científicos, livros e capítulos de livros, participação em eventos, mesas e palestras, desenvolvimento e finalização de projetos de pesquisa e atividades colaborativas com grupos pesquisa e redes dedicadas à temática (GeoEduQA e Rede DATALUTA).

Contribuímos para o debate, a disseminação e a consolidação epistemológica da prática contra-hegemônica do Paradigma da Educação do Campo, além de avançar na estruturação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, com ênfase em metodologias, práticas pedagógicas e currículos voltados à formação de educadores desta área.

Promovemos a ampliação do conhecimento em Geografia Agrária na sua interface com a Educação do Campo no âmbito acadêmico, fortalecendo a difusão de saberes



críticos que possam se tornar instrumentos para aprimorar a qualidade da Educação Básica do Campo.

Tais esforços contribuíram para ampliar a compreensão sobre o debate paradigmático e os desafios enfrentados nos territórios camponeses, bem como para fortalecer minha atuação como docente e pesquisador-militante da Geografia Agrária e da Educação do Campo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. 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. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/471/445>.

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

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território**: a questão camponesa no capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 19-54.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 39-74. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 01).

ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. In: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-36. (Caminhos da Educação do Campo, 5).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jul. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).



ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos; CAMACHO, Rodrigo Simão. Questão agrária e suas interpretações teórico-metodológicas: decifrando o conceito de campesinato. In: CAMACHO, Rodrigo Simão; CALIXTO, M. J. M. S.; MIZUSAKI, M. Y. (Orgs.). **A Geografia de Mato Grosso do Sul: contradições, conflitos e resistências na cidade e no campo**. Porto Alegre: Total Books, 2020. p. 78-109.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos; CAMACHO, Rodrigo Simão. A geografia e a história da luta pela terra em Mato Grosso do Sul. **Revista Nera**, [S. l.], n. 62, 2022. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/7850>. Acesso em: 12 out. 2024.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos; CAMACHO, Rodrigo Simão. 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.

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação**: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural. Aquidauana: UFMS, 1995.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ano 01, v. 01, n. 02, p. 24-47, jul. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. **Portal do Incra**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html>. Acesso em: 1 abr. 2020.



BRASIL. IBGE. **Cidades**. Dourados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/dourados/panorama>. Acesso em: 01 jul. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (Orgs.). **Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação**. Brasília: INCRA – MDA, 2008. p. 67- 86. (Coleção Por uma Educação do Campo, 7).

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

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

CALDART, Roseli Salete. "Educação do Campo 20 anos: a construção de um projeto político-formativo". **Encontro Nacional: 20 anos de Educação do Campo e PRONERA (FONEC)**. Brasília/DF: FONEC, jun. 2018. (Não Publicado).

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva; BERNADELLI, Maria Lucia Falconi da Hora. Dourados/MS: uma cidade média entre os papéis regionais e a dinâmica globalizada. In: SPÓSITO, Maria da Encarnação Beltrão; Maia Doralice Sátyro (Orgs.). **Agentes Econômicos e Reestruturação Urbana e Regional: Dourados e Chapecó**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 29-165.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Discutindo o paradigma da questão agrária: o movimento desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro. **Revista Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 2, n. 3, 1º semestre de 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **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, Rodrigo Simão. A contribuição do pensamento de Paulo de Freire para a construção do Paradigma da Educação do Campo In: MILITÃO, Silvio Cesar Nunes et al. (Orgs.). **A atualidade de Paulo Freire frente aos desafios do século XXI**. Curitiba: CRV, 2015, v.1, p. 133-142.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação e Sociedade** (Impresso), jul. 2017, vol.38, n.140, p.649-670, 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A relação dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista Nera** (UNESP), ano 20, n. 39, p.186 - 210, 2017.



CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGEO In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II)**. Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011) In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I)**. Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 297-324.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Prefácio - Educação do Campo: um paradigma educacional emancipatório constituído a partir da realidade Camponesa. In: FALEIRO, Wender et al. (Org.). **Desafios e Perspectivas Refletidas no Tempo Presente**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019a, v.2, p. 1-9. (Coleção Educação Popular e do Campo, 2).

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e territórios/territorialidades camponesas: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019b. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019c.

CAMACHO, Rodrigo Simão. As Políticas Públicas de Formação Docente em Nível Superior do PRONERA e PROCAMPO: CEGEO e LEDUC In: ENANPEGE, 2019, 14. **Anais [...]**. ENANPEGE, São Paulo: ANPEGE, 2019d.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA (UNESP)**, v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019e.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Escola Nacional Florestan Fernandes: território de resistência imaterial dos movimentos socioterritoriais. **Revista Nera (UNESP)**, v.24, p.185 - 209, 2021a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: política de formação emancipatória de educadores(as) - camponeses(as) por meio da pedagogia da alternância direito à Educação do Campo. **Revista Campo-Território**, v.15, p.81 - 105, 2021b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA e a Formação de Professores de Geografia Camponeses-Assentados-Militantes por meio da Pedagogia da Alternância. In: MIZUSAKI, Y. Márcia et al. (Org.) **Questão Agrária e Práxis Social no Século XXI: impasses, desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2021c. p. 367-392.

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



CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia e a Formação de Docentes na Educação do Campo por meio do Pronex e do Procampo. In: ENG, 2022, 20. **Anais [...]**. Encontro Nacional de Geógrafos, 20, São Paulo: AGB, 2022a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. 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, 2022b. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/8374>. Acesso em: 12 out. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Por um Ensino de Geografia dos(as) Educandos(as) - Camponeses(as)**: uma experiência de Educação do Campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: Appris, 2022c.

CAMACHO, Rodrigo Simão. 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, Rodrigo Simão. 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: 10.47946/rnera.v27i2.9829. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/9829>. Acesso em: 12 out. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Formação de Educadores do Campo: a Geografia Fora do Eixo na Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC). **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 20, n. 60, p. 170–192, 2025. DOI: 10.14393/RCT206079817. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/79817>.

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate. **Revista Formação**, n. 15, v. 1, p.36 60, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/734>.

CAMACHO, R. S.; CUBAS, T. E. A. A recriação dos territórios camponeses por meio da produção de alimentos e energia: a experiência do MPA em Frederico Westphalen - RS. **Agrária (São Paulo. Online)**, [S. l.], n. 15, p. 4-44, 2011. DOI: 10.11606/issn.1808-1150.v0i15p4-44.

CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo Mançano. Crítica a crítica ao paradigma da educação do campo. **Práxis Educacional (Online)**, n. 26, v.13, p.49 - 73, 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão; KNAPP, Cássio. A formação de educadores dos povos do campo em alternância: TEKO ARANDU e LEDUC In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS, 2016, 2, Dourados - MS. **Anais [...]** Dourados - MS: UFGD, 2016.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Interfaces da Educação**, n.9, p. 443-464, 2018.



CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Um Debate acerca de Saberes necessários à Prática Pedagógica na Perspectiva da Inclusão Escolar em Escolas do Campo nas Mesorregiões Centro-Norte e Sudoeste de MS, **Revista Brazilian Journal of Development**, n. 6, p. 3757-3779, 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Revista Confin** (Paris), n. 50, p.1 - 20, 2021.

CAMPOS, Janaina Francisca de Souza; FERNANDES, Bernardo Mançano. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **Campo-território**: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev., 2011.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 28-34. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>.

CHARLOT, Bernard *et al.* (Orgs.). **A pedagogia e a infância que queremos**. São Paulo: UniProsa, 2023. (Coleção Educação Democrática e Humanizadora, 1).

COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. Ocupação. In: **Novo Dicionário da Terra**, ed.1. Niterói: Propietas, 2023, v.1, p. 511 – 515.

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

FABRINI, João Edmilson *et al.* (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FABRINI, João Edmilson; ROOS, Djoní. **Conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio latifundiário**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FABRINI, João Edmilson. 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 mai. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, Joao Pedro. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**: formação e territorialização em São Paulo. 2. ed, São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 05, 2003, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: UNESP, 2003. (CD ROM).



FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 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.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Camponeses na universidade: a criação do Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. **Carta Económica Regional**, ano 27, n. 115, jan. – jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

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

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Salvador: UNEFABE, 1999. P. 39-49.

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

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.



JESUS Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de relações novas entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p.89-100.

LEONARDO, Letícia Alves; LUIZ, Luana Fernanda; MELO, Danilo Souza, NARDOQUE, Sedeval. A luta pela terra em Mato Grosso do Sul e a manutenção do latifúndio: uma análise sobre ocupações, reforma agrária e estrutura fundiária. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 16, n. 42, p. 168-194, out., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RCT164207>.

MACIEL, JEANNE Mariel Brito de Moura; CAMACHO, Rodrigo Simão. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade - RIET**, v.1, p.270 -280, 2020.

MACIEL, G. A.; CAMACHO, R. S. Os impactos causados pelo fechamento da escola municipal Santa Rosa para a comunidade camponesa do assentamento Santa Rosa, Itaquiraí-MS. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, v. 1, n. 35, p. 126-152, 21 jul. 2022.

MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 145-164.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês, **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MARX, Karl. Prefácio. In: _____. **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, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

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

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento**. Campo Grande, 2015. Disponível em: https://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf.

MATO GROSSO DO SUL. **Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul**. Resolução/SED n. 3.201, de 2 de Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/a0a83dcabb94bf02042580c10052bffd?OpenDocument>. Acesso em 15 out.



2024.

MELO, Danilo Souza; NARDOQUE, Sedeval. As manifestações em Mato Grosso do Sul e a relação campo-cidade, **Boletim DATALUTA**, Presidente Prudente, NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, n. 73, jan. 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349-355.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. 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. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. 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.

MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos (1990 - 2001). Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 11 out. 2022.

NARDOQUE, Sedeval; KUDLAVICZ, Mieceslau. Reforma agrária e desconcentração fundiária em Mato Grosso do Sul: proposta de ensaio metodológico. **Revista Geografia em questão**, v. 12, n. 2, p. 110-123, 2019

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. **[Trabalhos apresentados]**, [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

NOZU, Washington C. S. **Educação Especial e Educação do Campo**: Entre Porteiras Marginais e Fronteiras Culturais. (Tese de Doutorado em Educação) – FAED-UFGD, Dourados, 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São



Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

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

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

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades**. Buenos Aires: Clacso, 2002.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, 2004.

RAFFESTIN, Claude. O que é o território. In: _____. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.

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

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

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

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

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território-Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002. p. 9-15.

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

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Navegando na história da educação brasileira**: concepções pedagógicas contra-hegemônicas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcoes_pedagogicas_contra_hegemonicas.htm#:~:text=Denominam%2Dse%20pedagogias%20contra%2Dhegem%C3%B4nicas,uma%20nova%20forma%20de%20sociedade. Acesso em: 10 jun. 2020.



SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações - o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

UFGD. **Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**, Dourados, PPGET/FAIND/UFGD, 2018. Não Publicado.

UFGD. FAIND. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo** - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Projeto Pedagógico Curricular, Dourados: [s.n], 2017. Não publicado.

VENDRAMINI, W. J.; CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e Movimentos Socioterritoriais Camponeses: A Conquista das Políticas Públicas do Pronera e Pronacampo. In: AMEIDA, Rosemeire A. et al. (org.). **Dinâmica territorial em tempos de hegemonia do capital monopolista**: subordinação e resistências. Campo Grande: UFMS, 2023, v.1, p. 313-338.

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



APÊNDICES E ANEXOS

<https://drive.google.com/drive/folders/1hMFn4FY3Ah3NRKhKbKW7UyoITrbNgHYr>

APROVAÇÃO PELO SUPERVISOR

Nome: Rodrigo Simão Camacho

 Documento assinado digitalmente
RODRIGO SIMAO CAMACHO
Data: 26/01/2026 19:38:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Pós-Doutorando:

Nome: Bernardo Mançano Fernandes

 Documento assinado digitalmente
BERNARDO MANCANO FERNANDES
Data: 27/01/2026 17:39:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Supervisor

Presidente Prudente – SP, 28 de janeiro de 2025