

# O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio<sup>1</sup>

**Rodrigo Simão Camacho**

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.  
e-mail: rogeo@ymail.com

## Resumo

A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. A Educação do Campo se desenvolve, simultaneamente, à intensificação das disputas territoriais no campo. É a conquista e a resistência dos/nos territórios camponeses permitindo a criação e a reprodução da Educação do Campo. A territorialização da Educação do Campo se origina no conflito/ disputa com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio). Por isso, o Paradigma Originário da Educação do Campo é, necessariamente, um projeto de oposição ao agronegócio que reflete a luta de classes no campo. Nosso objetivo é demonstrar, sobretudo, por meio das narrativas dos educandos do Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), que esta experiência de Educação do Campo, foi, na prática, instrumento do campesinato de resistência ao capital.

**Palavras-Chave:** Disputas; educação do campo; territórios; campesinato; agronegócio.

## The paradigm originating in the countryside education and the dispute of material/immateral territories with the agribusiness

### Abstract

The territorialization of Countryside Education is a product and, concomitantly, an instrument of the struggle of the socio-territorial movement's peasants. The Countryside Education is developed, concomitantly, the intensification of territorial disputes in the countryside. It is the conquest and the resistance of/in territories peasants that allow the creation and reproduction of Countryside Education. The territorialization of Countryside Education it originates in the conflict/dispute with to territorialization of the monopoly capital in the Countryside (agribusiness). The Paradigm Originally from the Countryside Education is, necessarily, a project of opposition to agribusiness. The opposition of Countryside Education to agribusiness reflects the class struggle in the countryside. Our objective is to demonstrate, above all, through the narratives of the students of Special Course Undergraduate Geography (CEGeo), this was an Education of the Countryside experience and went, in practice, the instrument of the peasantry resistance of capital.

**Keywords:** Disputes; countryside education; territories; peasantry; agribusiness.

## El paradigma originario en la educación del campo y la disputa de territorios materiales/inmateriales con el agronegocio

---

<sup>1</sup> O artigo é resultado de uma tese de doutorado em Geografia.

## Resumen

La territorialización de la Educación del Campo es un producto y, concomitantemente, un instrumento de la lucha de los movimientos socio-territoriales campesinos. La Educación del Campo se desarrolla, simultáneamente, a la intensificación de las disputas territoriales en el campo. Es la conquista y la resistencia de los campesinos en sus territorios que permiten la creación y reproducción de la Educación del Campo. La territorialización de la Educación del Campo se origina en el conflicto/disputa con el monopolio territorial del capital en el campo (agro-negocio). El Paradigma Originario de la Educación del campo es, necesariamente, un proyecto de oposición al agro-negocio. La oposición de la Educación del Campo al agro-negocio refleja la lucha de clases en el campo. Nuestro objetivo es demostrar, sobre todo, a través de las narraciones de los estudiantes de Curso Especial Pregrado en Geografía (CEGeo), que se trataba de una experiencia de Educación del Campo y fue, en la práctica, el instrumento de la resistencia de los campesinos al capital.

**Palabras-Clave:** Disputas; educación del campo; territorios; campesinado; agro-negocio.

## Introdução

A Educação do Campo tem origem concomitante com as disputas/conflitos territoriais no campo. O capital transnacional se territorializa no campo acirrando a luta de classes e causando a expropriação dos camponeses (CALDART, 2010). Mas, também, ao mesmo tempo, temos a desterritorialização do capital nos territórios conquistados pelos movimentos socioterritoriais. A conquista e a resistência nestes territórios permitem a criação e a reprodução da Educação do Campo. Tendo em vista a luta de classes manifestar-se espacialmente no embate pelo controle territorial, o território passa a ser para a geografia a categoria de análise fundamental, sendo assim, devem ser reveladas as lógicas antagônicas existentes na produção desses territórios. Logo, entender o *território camponês* e o *território do agronegócio* são de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da *territorialidade do campesinato*, e que contribua em seu processo de resistência ao capital.

Todavía, para a existência dos territórios camponeses e para a territorialização da Educação do Campo, também, se faz necessário *romper com a lógica capitalista de produção*. Este é o ponto central da discussão da Educação do Campo pensada a partir da lógica dos movimentos socioterritoriais camponeses. A territorialização da Educação do Campo está em constante conflito/disputa com a territorialização do capital monopolista no campo (agronegócio). A territorialização do capital, concentrando a terra, desterritorializa os camponeses de suas terras. Assim, neste processo de territorialização da Educação do Campo, estão intrínsecas a concepção de resistência e de ruptura ao capital no campo.

A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro. A territorialização camponesa é o enfrentamento aos territórios do agronegócio, logo, o projeto de Educação do Campo é projeto de luta de classes, da classe camponesa contra a classe dos empresários do agronegócio. Para Caldart (2004), a Educação do Campo é pensada a partir de uma *perspectiva de classe* e da *experiência político-pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses*.

A Educação do Campo – na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA) - é, necessariamente, projeto de *oposição ao agronegócio*, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural.

É importante frisar a relação da Educação do Campo com a luta de classes no campo. Tendo em vista que experiências educativas que não tenham este pressuposto como base de constituição, não podem ser consideradas oriundas do Paradigma da Educação do Campo.

Uma importante experiência de Educação do Campo foi o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e Estado. Foi organizado a partir de uma parceria construída entre a *Via Campesina – Brasil*; a Escola Nacional Florestan Fernandes – *ENFF*; a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – *UNESP - Campus* de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário – *MDA* e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – *INCRA* por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – *PRONERA*.

Os estudantes eram oriundos dos seguintes movimentos socioterritoriais ligados à Via Campesina: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) e PJR (Pastoral da Juventude Rural), RACEFFAES (Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo). Além dos movimentos: MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo), EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) e o MCP (Movimento Consulta Popular).

Nas disputas entre o campesinato e o capital, o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) é um exemplo significativo de conquista da Educação do Campo para a

classe camponesa. Por meio das entrevistas podemos destacar o viés político-ideológico expressado na fala dos educandos-camponeses com relação à luta de classes no campo e a participação que o CEGeo teve na formação desses sujeitos envolvidos diretamente nestas disputas entre campesinato e agronegócio.

Nosso objetivo é demonstrar, sobretudo, por meio das narrativas dos educandos do Curso Especial de Graduação em Geografia, que esta foi uma experiência de Educação do Campo, que pode ser, na prática, instrumento de resistência do campesinato ao capital na forma do agronegócio, seja por meio da militância desses educandos nos movimentos camponeses, ou na prática docente nas escolas dos assentamentos.

Com relação à metodologia, num primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico com a finalidade de elaborar uma reflexão acerca da Educação do Campo, o conflito/disputas de classes e territórios no campo, o campesinato e o agronegócio. Lemos o Manual de Operações do PRONERA (2011), a fim de entender sobre o PRONERA e o Projeto Político Pedagógico do CEGeo, para entendermos os objetivos, metodologias e funcionamento do Curso. No segundo momento, entre 2010 e 2011, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), entrevistamos - utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semiestruturado - os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento do CEGeo: educadores-professores, educandos-camponeses-militantes, coordenadores do curso, monitores etc. Entrevistamos nos trabalhos de campo, 41 estudantes do total de 46 formandos.

### **A Educação do Campo: o conflito/disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio**

A relação entre a materialidade e a imaterialidade do conhecimento está embasada em Marx e Engels (1984) que afirmam que a essência do processo de construção do pensamento são as relações materiais. Isso porque para a dialética materialista, as nossas ideias são reflexos da nossa realidade objetiva, ou seja, a produção da consciência humana está, estreitamente, relacionada com a produção material da vida. Isto é, com as nossas experiências vividas/vivenciadas na realidade ao nos relacionarmos com o território/territorialidades que vivemos. A consciência, a produção das ideias, o pensamento, as representações simbólicas etc. todos esses elementos imateriais estão diretamente ligados, a princípio, com a realidade material nas quais os seres humanos interagem.

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início,

diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...]. (MARX; ENGELS, 1984, p.36).

De acordo com Moraes (2005) a produção espacial não se faz separadamente da visão de mundo inerente aos sujeitos que o produziu, ou seja, a materialidade do espaço está intrinsecamente relacionada com os territórios imateriais. Os sujeitos são movidos e/ou condicionados pelas suas intencionalidades: projetos, necessidades, interesses, desejos, utopias etc.

No processo de construção do conhecimento científico temos diferentes interpretações da realidade que formam conceitos, teorias, categorias, paradigmas, métodos, ideologias, etc., elementos que compõem a formação do pensamento científico. Essas diferentes leituras da realidade disputam a hegemonia do processo de avanço do conhecimento científico. Devido a essa disputa construída a partir da pluralidade de concepções existentes, podemos denominar esse conjunto de elementos que formam o conhecimento científico de *territórios imateriais* (FERNANDES, 2009).

O território é marcado pelas relações de poder e pelas correlações de forças que estão implícitas e explícitas nas relações sociais. O conceito de território carrega no seu interior noções como o poder, a ideologia, a disputa e o conflito. Existe uma relação dialética entre os territórios materiais e os territórios imateriais, tendo em vista que na medida em que os territórios imateriais influenciam as mudanças sociais, na formação das leis, nas políticas públicas, na direção da economia etc. estes influenciam a formação de territórios materiais e na mesma medida, dialeticamente, o processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais.

Para superar a compreensão do território como uno, singular, discutimos diferentes formas do território, como pluralidade. Temos *territórios materiais e imateriais*: os materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de *pensamentos, conceitos, teorias e ideologias*. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela *intencionalidade*. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia. [...]. (FERNANDES, 2008, p. 8, grifo nosso).

Com relação, especificamente, à questão agrária, as teorias, as manifestações, as ocupações, as políticas públicas, as diferentes experiências de Educação do Campo, os *agrishows*, entre outros instrumentos dos movimentos socioterritoriais, das organizações

patronais e do Estado, territorializam os seus objetivos diariamente e, assim, criam e recriam territórios imateriais, através do aparato simbólico, que, por sua vez, irão influenciar na consolidação/manutenção ou rompimento de uma determinada lógica nos territórios materiais (CAMACHO; CUBAS; GONÇALVES, 2010).

As reivindicações para a construção da Educação do Campo só são possíveis devido a forma como os movimentos socioterritoriais camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos, historicamente excluídos. Assim, a Educação do Campo demonstra mais uma etapa de avanço da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, iniciados pela luta pela terra e chegando à Educação do Campo.

A característica primordial desse Movimento de Educação do Campo é a luta da sociedade civil organizada em oposição ao modo de vida imposto pela *sociabilidade-territorialidade do capital* (MOLINA, 2012). A Educação do Campo se desenvolve, concomitantemente, à intensificação das disputas territoriais no campo. O capital transnacional se territorializa no campo acirrando a luta de classes e causando a expropriação dos camponeses (CALDART, 2010).

A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção. [...]. A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. [...]. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas. (ARROYO, 2004, p.96-97).

A negação a este processo de desterritorialização está no cerne da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Esta luta leva a conquista de assentamentos, que significa, na prática, a desterritorialização do capital-latifundiário e a territorialização camponesa. A resistência nestes territórios permite a criação e a reprodução da Educação do Campo nas escolas dos assentamentos. Logo, a conquista dos territórios camponeses pode significar a territorialização da Educação do Campo.

Tendo em vista a luta de classes manifestando-se espacialmente no embate pelo controle territorial, o território torna-se categoria de análise fundamental para a Geografia pela necessidade de revelação das lógicas antagônicas existentes na produção dos territórios. Logo, entender as disputas territoriais entre o *campesinato* e o *agronegócio*<sup>2</sup> é importante para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo em

---

<sup>2</sup> O conceito de agronegócio, na língua portuguesa, deriva da palavra agribusiness, e foi cunhado em 1957 por Davis e Goldberg e significa um complexo de sistemas que integra todas as dimensões da economia capitalista: agricultura – indústria – comércio - finanças. Esses sistemas estão sob o controle das transnacionais (FERNANDES, 2008).

consonância com a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que contribua em seu processo de resistência ao capital.

A territorialização camponesa significa, também, a territorialização da Educação do Campo. Todavia, para a existência de territórios camponeses e para a territorialização da Educação do Campo, também, se faz necessário romper com a lógica capitalista de produção. Este é o ponto central da discussão da Educação do Campo, a partir do Paradigma da Questão Agrária: *a territorialização da Educação do Campo e as disputas/conflitos com o agronegócio*, pois quando o capital se territorializa, concentrando a terra, os camponeses são desterritorializados. Neste processo de territorialização da Educação do Campo estão intrínsecos a concepção de resistência e de ruptura ao capital no campo.

A territorialização da Educação do Campo é produto e, concomitantemente, instrumento da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e, portanto, a territorialização de um significa, também, a territorialização do outro. Partindo do princípio da territorialização camponesa buscar a destruição dos territórios do agronegócio, logo, o projeto de Educação do Campo é projeto de luta de classes, da classe camponesa contra a classe dos empresários do agronegócio. Esta é uma característica fundamental definidora da especificidade da Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária. Para Caldart: “[...] A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma *perspectiva de classe* [...]”. (2004, p.30, grifo nosso).

A Educação do Campo – na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária– é, necessariamente, um projeto de *oposição ao agronegócio*, pois é formado pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que pretende desterritorializar os camponeses. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial travada pela classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria *contradição de classe no campo*: existe uma incompatibilidade de origem entre *a agricultura capitalista e a Educação do Campo*, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. [...]. (CALDART, 2005, p. 2, grifo nosso).

A Educação do Campo se contrapõe ao agronegócio porque este é predador e explorador, desterritorializa e mata camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de *commodities*. Em seu lugar os movimentos socioterritoriais camponeses propõem a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da

soberania alimentar etc. Por isso, a Educação do Campo é instrumento de combate ao agronegócio-latifundiário e de auxílio à territorialização de um modelo popular de agricultura, valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa.

*A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa [...]. (CALDART, 2004, p. 23, grifo nosso).*

Dessa forma, qualquer tentativa de se relacionar com o agronegócio como parceiro da Educação do Campo é diretamente antagônico ao projeto de Educação do Campo proposto inicialmente a partir do seu Paradigma Originário. A Educação do Campo não se constitui apenas enquanto visão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Não tem como pensarmos a Educação do Campo sem refletirmos de maneira teórica-política-ideológica a respeito de que *campo* queremos. O campo dos territórios do agronegócio-latifundiário, não é o da Educação do Campo. O campo da Educação do Campo é onde estão territorializados os movimentos socioterritoriais camponeses, a Reforma Agrária, a agroecologia, a Soberania Alimentar, os agroecossistemas complexos, a cultura camponesa etc. (FERNANDES; MOLINA, 2005). Conforme destaca Roseli Salette Caldart:

*[...] a maternidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma *concepção de campo*; porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo. [...]. (apud MOLINA, 2004, p.62-63).*

O campo da Educação do Campo deve ser entendido como território onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade 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 do Campo – 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 do agronegócio, no campo visto como o lugar do atraso, como o lugar que sobra depois do perímetro urbano, o lugar esvaziado



pelo êxodo rural, o lugar da monocultura etc. (FERNANDES, 2003).

A partir destas características, inerentes à gênese e consolidação da Educação do Campo, é possível entender a existência da relação intrínseca entre a vertente camponista do Paradigma da Questão Agrária e o Paradigma Originário da Educação do Campo. Pensamos a possibilidade de construção de uma *Educação do Campo libertadora* a partir da interpretação da realidade do campo por meio da concepção teórica-política-ideológica-utópica da tendência camponista do Paradigma da Questão Agrária. Esta concepção, ao entender o desenvolvimento do capitalismo no campo, como produto do seu processo desigual e contraditório, permite pensar a possibilidade de reprodução do campesinato. Obviamente, esta é condição primordial para podermos construir a Educação do Campo: *sem camponeses não há Educação do Campo*. Outra característica fundamental desta tendência é a afirmação da permanência camponesa no campo por meio da luta e a resistência contra o capital.

Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção da educação adequada às especificidades do campesinato. Não faz sentido pensar a construção da educação para o modo de vida e a classe social que estaria condenada ao desaparecimento, mesmo que este não seja o desaparecimento físico, mas de sua condição de *modo de vida* e de *classe camponesa*.

Ao justificarmos teórica-política-ideologicamente a existência da Educação do Campo em dois paradigmas, partimos da premissa de que o Paradigma da Educação do Campo está em disputa porque o campo está em disputa por modelos distintos de desenvolvimento territorial e de educação. O Paradigma Originário da Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos camponeses, mas foi apropriado pelo Estado e pelas grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Muitas destas práticas intituladas de Educação do Campo são reacionárias e romperam com o caráter revolucionário, essência da Educação do Campo. Estas experiências têm reforçado a alienação no que concerne aos interesses de classe. Se a sociedade é formada por classes antagônicas, logo, os territórios materiais e imateriais estão em disputa por modelos antagônicos de desenvolvimento no campo. No interior dessa disputa se encontra a Educação do Campo. Dito de outra maneira:

Sobre a superação da visão ingênua a respeito do papel transformador da educação na luta social, é preciso considerar que, depois de dez anos de luta pelo acesso à educação, o *próprio conceito e a práxis da Educação do Campo estão em disputa* no imaginário social, chegando a ser apropriado pelo *Estado* e por *grandes empresas*, colado a *práticas conservadoras* e autoritárias que esvaziam o *caráter revolucionário histórico da Educação do Campo*, e reforçam a alienação dos trabalhadores em relação aos seus *interesses de classe*. Isso

acontece porque *o campo está em disputa*, entre dois modelos antagônicos de desenvolvimento. (SÁ; MOLINA, 2010, p. 76-77, grifo nosso).

Caldart (2010) explica quais são as contradições principais da Educação do Campo para com o agronegócio e porque o agronegócio entrou nesta disputa pelo território imaterial da Educação do Campo. Apesar do campo na lógica do agronegócio ser entendido apenas como “território de negócio” e, portanto, não necessitar de escolas neste “campo do negócio”, a questão da educação entra na agenda política do país e isto tem envolvido o agronegócio. A autora aponta três razões principais para explicar a entrada do agronegócio na disputa pela Educação do Campo.

O primeiro motivo está no fato de a *reestruturação produtiva* no campo requerer mão-de-obra mais qualificada, apesar da demanda pequena, nos trabalhos não estritamente agrícolas. Neste contexto, os empresários do agronegócio discutem a necessidade da educação profissional aos moradores do campo, inserindo com este objetivo: reajustes na “vocação” das escolas agrotécnicas, novos currículos para os cursos de agronomia e cursos superiores voltados diretamente à *gestação do agronegócio*.

Para Menezes Neto (2009), as mudanças no campo são acrescidas de novas ideologias pregando a necessidade de novas formações técnicas. Dito de outra forma: “Esses novos tempos virão acrescidos de uma *nova ideologia*, ou seja, da substituição do ‘trabalho artesanal e da enxada’ pela nova ‘empregabilidade’, que exigiria ‘novos conhecimentos, novas mentalidades, *novas formações técnicas*’”. (2009, p. 27, grifo nosso). O conhecimento é caracterizado, ideologicamente, como o principal *insumo* para a moderna agricultura. Este é o discurso do presidente do Banco Mundial, o conhecimento como o mais importante insumo de desenvolvimento (MENEZES NETO, 2009).

O segundo motivo, é a formação educacional do *agricultor familiar*. O principal discurso do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) é a necessidade de *modernizar* a agricultura familiar, tornar os sujeitos do campo técnicos-profissionais e *integrá-los ao mercado* para a competição. Todavia, este discurso esconde intencionalidades além da simples formação educacional destes sujeitos: o capitalismo compreende estes sujeitos camponeses como *exército de reserva*. Em outras palavras:

[...] contexto de “*modernização da agricultura*”, onde a chamada “*agricultura familiar*” deve se *inserir para sobreviver* (sobreviverão os melhores, “os mais modernos”, é a afirmação) já não parece tão ruim que estes agricultores tenham acesso à escolarização básica, pois serão uma espécie de “*exército de reserva*” para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas, mas isso sem excessos, é claro, porque, afinal, é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares, e o Estado precisa dar

prioridade às demandas específicas do capital e não gastar recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo, que necessariamente atenderiam às demandas do pólo do trabalho. (CALDART, 2010, p. 115-116, grifo nosso).

A educação no campo, engendrada a partir desse paradigma, permite manter as *relações desiguais do capitalismo* se perpetuando, como o trabalho escravo e os gastos do dinheiro público para atender as demandas do capital ao invés de se investir em escolas do campo na lógica camponesa e revolucionária. Para o PCA, essa educação é uma forma de adequar o camponês ao “novo rural”, sem questioná-lo, objetivando fazer com que os camponeses se integrem/subordinem ao agronegócio de forma acrítica. Esta educação no campo conservadora e conformista estaria cumprindo o papel de abertura ideológica para as novas relações sociais no campo. Como explica Menezes Neto (2009):

[...] discutem-se formas educativas de *integração do agricultor* nessas novas realidades e se busca mudar as mentalidades para que o morador do campo possa se adequar ao “novo mundo rural”, sem questioná-lo. Ou seja, que de forma acrítica, *subordina-se* ao novo processo produtivo vinculado ao agronegócio. (2009, p. 28, grifo nosso).

A terceira via utilizada pelas empresas do agronegócio – discurso de responsabilidade social ou mesmo discursos humanitários –, é a utilização da educação como forma de difusão de sua ideologia: modernização, monocultura, energia limpa, revolução verde, transgênicos etc., inclusive com o financiamento de materiais didáticos. Para Caldart (2010), o modelo de educação produzido pelas...

[...] *empresas “humanitárias”*, elas podem ser (já foram em outros tempos) um bom *veículos de difusão da ideologia do agronegócio* [...]. Em muitos Estados, esse tipo de investida já tem se materializado em *material didático ou paradidático produzidos pelas próprias empresas*, muitas vezes com recursos próprios. (2010, p.116, grifo nosso).

Tendo em vista que a agricultura moderna é poupadora de trabalho humano, o agronegócio não teria interesse em nenhum projeto de expansão da escolarização, mesmo um projeto educativo nos moldes capitalistas, a não ser com a intencionalidade de inculcação ideológica. Por exemplo: a empresa Monsanto, ligada ao agronegócio, realiza investimentos na educação brasileira, além de Programas de Saúde, de preservação do cerrado, de construção de moradias populares, apoio aos programas de Ações Afirmativas, Programa Cidadãos Mirim, na preservação do Patrimônio Histórico, em Programas diversos de Meio Ambiente e em educação. Com relação aos investimentos em educação, a Monsanto produz materiais didáticos descrevendo a agricultura no Brasil, as técnicas agrícolas no uso do solo e a

importância de sua conservação, por meio de parcerias com universidades e secretarias de educação, a partir de cursos de formação continuada aos professores, com ênfase na agricultura e meio ambiente (MENEZES NETO, 2009).

O agronegócio impõe sua territorialidade nas relações de produção e no debate da Educação do Campo, por meio do discurso ideológico do campo como o local da produção moderna-tecnológica-capitalista e a educação contemplando o modo de vida moderno em oposição, ao considerado pelo PCA, como atraso do modo de vida camponês. No território da Educação do Campo, o *agronegócio* defenderá a formação centrada na *competição*, no *mercado de trabalho*, na *eficiência produtiva*, na *integração ao mercado* etc. Por outro lado, o modelo *camponês* de Educação do Campo, desenvolvido pelos movimentos socioterritoriais camponeses, está centrado no direito à cidadania, ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio pedagógico, enfim, é uma educação para a emancipação dos seres humanos (MENEZES NETO, 2009).

Podemos dizer que o debate da Educação do Campo é permeado por interesses distintos das classes sociais. Estes interesses definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio, de um lado, e pelo projeto camponês de Educação do Campo, do outro. Como são propostas antagônicas, resultam em interesses político-pedagógicos distintos: a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio, tem a intencionalidade de formar sujeitos funcionais à reprodução do capital, a fim de inculcar ideologias dominantes, contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais e manter a sociedade de classes; a educação camponesa busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que compreendam as relações humanas tanto na sua diversidade cultural quanto nas desigualdades sociais, econômicas e políticas, geradas pelo capital.

As ações da Confederação Nacional da Agricultura (CNA, do movimento patronal), por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), efetivam as estratégias no campo das disputas dos *territórios imateriais*, pela perspectiva da educação do agronegócio, contrapondo-se à perspectiva de Educação do Campo camponesa, principalmente operando políticas públicas de formação dos camponeses. Do ponto de vista político, isto significa que o Estado introduziu a intervenção antagônica ao campesinato na luta de classes assumindo a opção da inevitável e/ou desejável eliminação progressiva da agricultura familiar-camponesa. Este cenário de investidas das classes dominantes no território da educação tem o objetivo de confundir a sociedade para que todos pensem que os representantes do agronegócio se preocupam em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir boa formação aos trabalhadores rurais e camponeses. Estas investidas atuais confirmam o

papel importante da educação para a ampliação e manutenção do agronegócio. A principal problemática é o fato da apropriação das reivindicações da classe camponesa pelo agronegócio ter esvaziado o debate sobre como o modelo de desenvolvimento capitalista no campo agrava as desigualdades sociais. A materialização desse projeto do agronegócio foi a criação, pela CNA, do Projeto Escola Viva (FONEC, 2012).

Dessa forma, se faz necessário reafirmarmos a essência da gênese do Movimento de Educação do Campo neste momento histórico de disputa da concepção de Educação do Campo por dois projetos distintos de sociedade. A essência da concepção de Educação do Campo foi gerada na prática de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital. A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, desembocando na disputa por territórios materiais e imateriais, entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamenta a produção de nossa análise teórica a respeito do campo e da Educação do Campo. A contradição de classe, movimento da história, resulta na produção do conhecimento científico a partir de diferentes perspectivas (SÁ; MOLINA, 2010).

Portanto, a nossa intencionalidade reafirma a necessidade de contextualizar a *práxis* da Educação do Campo a partir do pressuposto da existência de *dois projetos de campo em conflito e em disputa*. O debate acerca da disputa teórica-política-ideológica em torno da Educação do Campo traz avanços para a construção de conhecimento científico crítico e propomos a produção do conhecimento científico com caráter revolucionário. Assim, concordamos com Sá e Molina (2010), pois temos que delimitar claramente o território teórico da Educação do Campo, na perspectiva revolucionária, fazendo-se necessário que a produção do conhecimento esteja ligada à luta de classes, assim como na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. Assim, compreendemos as diferenças existentes entre os dois projetos e qual é o papel da Educação do Campo nesta disputa. A Educação do Campo só pode ser compreendida a partir da totalidade, contemplando, concomitantemente, a *teoria* e a *ação política*.

Para Molina (2012), existem algumas instâncias governamentais que, ao pensarem o projeto de Educação do Campo, tendem, ideologicamente, a excluir a questão do conflito presente no campo, pois o enxergam como negativo, devendo ser eliminado, pelo menos do debate. Esta é uma das tensões existentes quando pensamos em políticas públicas de Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a

resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. Estas ações não dizem respeito ao Paradigma Originário da Educação do Campo. Não se pode retirar da Educação do Campo o objetivo de construção de outro projeto de sociedade, nem é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução.

Para Caldart (2010), alguns órgãos públicos difundem um modelo de Educação do Campo, muitas vezes, afastado dos movimentos sociais e de suas bandeiras de luta. Em suas palavras:

[...] porque hoje existe nos governos a “pasta” da Educação do Campo, “viva a Educação do Campo!” Apenas é preciso tratar de afastá-la desses “agitadores pré-modernos,” ou de “Movimentos Sociais como o MST”, que ainda continuam empunhando a bandeira da Reforma Agrária, da soberania alimentar e energética, da biodiversidade, do respeito ao meio ambiente... (2010, p. 116).

Na Educação do Campo, construída a partir do Paradigma da Questão Agrária, a conflitualidade é parte constituinte da dinâmica da realidade, assim,

[...] ao contrário daquela perspectiva negativa dos *conflitos*, é preciso reconhecer sua dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de *superações*, de *mudanças*, de *transformações*. (MOLINA, 2012, p. 592, grifo nosso).

Para Molina (2006), além da conflitualidade, como característica inerente à Educação do Campo, entendemos que se a mesma estiver desvinculada da luta contra-hegemônica dos movimentos socioterritoriais, não será considerada como verdadeiramente a Educação do Campo. A essência da Educação do Campo está em ser contra-hegemônica. A divergência entre experiências de Educação do Campo está nas possibilidades e necessidades que temos com o processo de transformação social bem como a forma de convivência com determinadas características do modelo hegemônico vigente.

As experiências não relacionadas ao seu Paradigma Originário (alinhado ao Paradigma do Capitalismo Agrário), mesmo que, na melhor das hipóteses, se ancorando numa perspectiva *Educação do Campo para os agricultores familiares*, não contemplam a Educação do Campo libertadora (FREIRE, 1983), que afirma a necessidade/possibilidade de luta contra o capital por meio dos sujeitos do campo, tendo em vista a existência de um processo de *recriação do campesinato* e suas bandeiras de luta por meio dos movimentos socioterritoriais camponeses, como o MST, MPA, MAB, MMC etc. Os camponeses são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos à lógica estrutural destruidora do modo de produção capitalista, principalmente, sob a forma moderna e

bárbara do agronegócio. Logo, a Educação do Campo, construída juntamente com os movimentos socioterritoriais, passa a ser *produto* e *instrumento* de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo.

Dessa maneira, o Movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a *identidade territorial* dos povos do campo na perspectiva classista – da *classe territorial camponesa* – cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agronegócio –, condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria ou subalterniza o campesinato. Tem a proposta radical com intencionalidade de refletir a resistência cultural e política da classe camponesa e a educação é uma de suas dimensões. Esta perspectiva explicita a conflitualidade inerente ao capitalismo e legitima a luta dos sujeitos oprimidos pela conquista de seus direitos: terra, educação, reconhecimento cultural, étnico etc. Para Batista (2007), o Movimento de Educação do Campo:

[...] afirma uma *identidade* dos povos que vivem no e do campo, compondo uma categoria ampla de *camponeses*, entendidos na sua complexidade e multiplicidade, que, numa perspectiva histórica estrutural e *classista*, afirma-se na *contraditoriedade do latifúndio e do agronegócio*, modelo social hegemônico direcionador de relações sociais de produção impositivas, exploradoras, excludentes, que busca subjugar todos os povos do campo que não têm a propriedade ou são pequenos proprietários à sua lógica. (2007, p.181, grifo nosso).

Para Michelloti et al. (2010), a Educação do Campo deve ser entendida na contradição da *luta de classes*, como estratégia de luta dos movimentos sociais e como direito fundamental a ser garantido pelo Estado. Assim, a Educação do Campo deve conter a complexidade da luta de classes no campo e o conflito existente no contexto atual. Os princípios formativos dos movimentos sociais deve ser uma de suas bases e o objetivo central deve ser a emancipação humana e a construção de outro modelo de sociedade.

Segundo Leher (2007), a educação vinculada aos movimentos sociais trouxe o espaço privilegiado para os movimentos na “batalha das ideias”, na produção de conhecimento contrapondo-se ao neoliberalismo. Por isso, é indispensável o estabelecimento de diálogos entre a educação e os movimentos sociais, incitando nova *práxis* e estabelecendo nova epistemologia. A nova *práxis* advinda deste diálogo entre os movimentos sociais e a universidade deve colaborar na ruptura com 5 elementos presentes na realidade: *a colonialidade, o capitalismo, a supressão do público, o eurocentrismo e a perda de autonomia dos movimentos sociais*.

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 do Campo parte da particularidade, mas busca a inserção na universalidade enquanto novo projeto de sociedade. Segundo, ela nasce da experiência de classe dos *movimentos camponeses*, mas inclui na luta outras classes subalternas. Terceiro, a Educação do Campo mescla a radicalidade pedagógica dos movimentos sociais 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. Em suas palavras:

[...] Sim, a Educação do Campo toma posição, age, a partir de uma *particularidade* e não abandona a perspectiva da *universalidade*, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim, ela nasce da “experiência de classe” de *camponeses* organizados em *Movimentos Sociais* e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da *radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais* e entra no terreno moedido das *políticas públicas*, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim, a Educação do Campo tem se *centrado na escola* e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se *descentre da escola*, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela como projeto educativo. E uma vez mais, sim, a Educação do Campo se coloca na *luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade* e, ao mesmo tempo, *problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante* e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma *outra lógica de produção* e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2010, p. 105, grifo nosso).

Esta síntese esclarecedora, concernente aos pressupostos principais da Educação do Campo, fortalece nosso objetivo de defender o Paradigma Originário da Educação do Campo. A característica primordial do movimento de Educação do Campo é a luta da sociedade civil organizada em oposição ao modo de vida imposto pela *sociabilidade-territorialidade do capital* (MOLINA, 2012). Pelo fato da Educação do Campo ser uma *Educação Territorial* (FERNANDES, 2008), quando falamos que está ocorrendo a *territorialização da Educação do Campo* significa que esta educação está diretamente relacionada com a perspectiva de *criação de territórios* a partir de uma “*lógica camponesa*”, onde os mesmos sejam os sujeitos da



produção de seus *territórios/territorialidades* marcadas pelas suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc.

### **O curso especial de graduação em geografia (CEGeo)**

Em meio a esse campo de disputas tem-se muito claro que esse curso é uma oportunidade imprescindível para possibilitar que parcelas da classe trabalhadora lutem também para recuperar o valor do estudo, do conhecimento, para capacitarem-se a interpretar o momento que estão vivendo, as contradições que povoam a sociedade nessa viragem do século XXI. Então, a luta pela Reforma Agrária e as disputas e embates contra o latifúndio e o capital não devem ser entendidas como algo distante da luta pelo acesso à Universidade Pública, à formação profissional em Geografia, à habilitação de qualidade, etc. Por esse caminho entendemos ser possível a busca de alternativas e saídas para os problemas cruciais da classe trabalhadora, e a formação universitária é uma das ferramentas fundamentais. (THOMAZ JUNIOR, 2007, p. 8).

Na história de lutas dos movimentos camponeses pela Educação do Campo, está diretamente relacionada a conquista de políticas públicas como resultado destas lutas. Dentre as conquistas dos movimentos sociais na luta pela Educação do Campo temos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é um exemplo importante de Educação do Campo na esfera da política pública. Este programa foi criado no Brasil em 1998, como uma resposta aos esforços do movimento social e representantes de sindicatos rurais. O PRONERA pode ser considerado uma experiência inovadora, uma vez que foi implementado em um território que tem sido historicamente marcado pela exclusão social e pela ausência de políticas públicas na área da educação. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios camponeses (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014).

A realidade no campo de exclusão é que justificou a criação do Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado em Geografia. A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: analfabetismo; defasagem idade-série; reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres e um atendimento escolar, na maioria das vezes, reduzido a quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). De acordo com CI, estudante-camponês do CEGeo e militante do MST da região do Pontal do Paranapanema/SP, os problemas das escolas do campo ainda são grandes: “[...] questão da infraestrutura, poucos funcionários, falta de bibliotecas, falta de uma sala de

computadores [...]”. (Entrevista na ENFF, jul. 2010).

O CEGeo atendeu sujeitos das áreas de Reforma Agrária das regiões Sul e Sudeste do Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) havia nestas regiões um número significativo de estudantes que concluíram ou estavam cursando o Ensino Médio, porém, a continuidade da formação em nível superior para os integrantes destas comunidades era inferior à demanda (UNESP, 2005). A construção do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo), oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente (SP), deu-se a partir de uma parceria construída entre a *Via Campesina* – Brasil; a *ENFF*; a *AESCA/SP*; o *MDA*, o *INCRA* e o *PRONERA*. Os critérios para a seleção dos educandos foram os seguintes: ter o ensino médio completo; residir em assentamento dos Projetos da Reforma Agrária da região Sul ou Sudeste do Brasil; ser aprovado em vestibular específico; e ser classificado dentro do número de vagas concedidas. Por meio da resolução UNESP n. 6/87, ofereceu duas opções aos estudantes ingressantes: a Licenciatura e o Bacharelado. (UNESP, 2005).

Este curso baseou-se na metodologia da Pedagogia da Alternância, ou seja, alternando o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Durante os anos de 2007 a 2011, nos meses de Janeiro e Fevereiro os educandos participaram do Tempo Escola/Universidade na UNESP (Presidente Prudente/SP) e em Julho e Agosto participaram do Tempo Escola/Universidade na Escola Nacional Florestan Fernandes (Guararema/SP). A Pedagogia da Alternância surge na França em 1935, é uma metodologia de ensino-aprendizagem que remete à primeira experiência na tentativa de construção de uma educação adequada à realidade concreta dos educandos do campo. Sua intenção foi criar uma metodologia pedagógica que pudesse interligar o trabalho, a cultura e a vida no campo com o conhecimento escolar. A alternância significa que se alternam dias com o trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na escola. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem (CAMACHO, 2014). Caracteriza-se pela distribuição do processo ensino-aprendizagem ao longo do curso em dois momentos: *Tempo Escola* - tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (70% da carga horária do curso). *Tempo Comunidade* - tempo de estudo desenvolvido na comunidade (30% da carga horária do curso) (BRASIL, 2011).

No CEGeo, o Tempo Escola combinou atividades na FCT/UNESP e na ENFF. Este é o período em que professores e estudantes desenvolveram a parte presencial das disciplinas. No Tempo-Espaço Comunidade se realiza a pesquisa e a extensão. Os educandos

desenvolvem atividades nas comunidades de origem. O acompanhamento dos graduandos no Tempo Comunidade será realizado (à distância) pelos professores ministrantes das disciplinas e por apoiadores técnicos nos locais de origem dos estudantes. Tem-se a oportunidade privilegiada de realização dessas atividades nas áreas de assentamento, vinculando estas atividades ao currículo do curso sendo mediadas pelas disciplinas (UNESP, 2005).

Com a intenção de relacionar o bacharelado, a licenciatura e a especificidade da Educação do Campo, o CEGeo inclui, além da estrutura do Curso Regular, alguns componentes curriculares que se remetem aos objetivos dos cursos superiores do PRONERA, bem como à demanda dos movimentos sociais camponeses. Os componentes curriculares específicos são: Desenvolvimento Territorial Rural e Alternativas Produtivas para o Campo Brasileiro; Geografia dos Movimentos Sociais; Políticas Públicas e Direito Agrário; Trabalho de Campo: a relação cidade-campo e a processualidade sociocultural (UNESP, 2005).

Na perspectiva dos cursos do PRONERA, os princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico do CEGeo foram: a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas, a sólida formação teórica, o compromisso profissional com a realidade, a experiência prática como princípio articulador das atividades, a pesquisa como princípio formativo e a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável. Os conhecimentos adquiridos no bacharelado e na licenciatura objetivaram formar Geógrafos e Professores para auxiliarem no desenvolvimento territorial de suas comunidades, formando professores e geógrafos militantes dos movimentos sociais. Seus educandos, em sua maioria, eram integrantes dos movimentos sociais ligados a Via Campesina: MST, MPA, MAB, MMC, PJR, RACEFFAES, além do MTST, EDUCAFRO e MCP.

Em nossas entrevistas, que seguem a seguir, constatamos que no decorrer do CEGeo os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses entenderam que o Curso lhes auxiliava em vários aspectos de suas lutas, entre eles: visualizar as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio; qualificar o debate contra o agronegócio; entender as contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo; compreender as relações naturais e sociais dos territórios camponeses; possibilitar uma atuação docente qualificada e emancipatória nas escolas dos assentamentos etc.

Do ponto de vista de se pensar, mais especificamente, como os conhecimentos científicos-geográficos influenciaram/influenciam a qualificação da luta dos movimentos socioterritoriais contra o agronegócio, ocorreram vários argumentos dos camponeses-militantes. Uma liderança da coordenação nacional MST que, atualmente, atua no setor da frente de massa no Estado de Goiás, afirmou que:

[...] Na minha cabeça *tava* justamente como é que a Geografia pudesse nos ajudar pensar coisas que tinha a ver com o território, com a conquista do território, com o controle, então, sempre *tava* essa vinculação, né, dentro de uma estratégia de... enfim, da luta. Então, (imaginava) que a Geografia pudesse dar elementos para nos ajudar. *E no Movimento tava entrando essa ideia do território, da disputa, o conceito do território estava começando a aparecer nas discussões do Movimento*, [...] Então, o curso tinha, na minha perspectiva essa questão de contribuir *pra* gente pensar justamente essa ideia dos territórios, né, no fundo era os assentamentos [...]. (JV, entrevista na ENFF, Jul. 2010).

Na continuidade de sua fala, pensamos na relação existente entre o CEGeo e a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, pela descrição acerca da possibilidade de a Geografia possibilitar ler a realidade e traçar estratégias contra o capital, além de teorizar sobre a prática do Movimento no sentido de *disputar, conquistar, organizar, controlar e manter os territórios camponeses*. Nesta narrativa, fica clara a absorção do conceito de território, mais especificamente, de disputas territoriais e visualizamos como na prática essa teoria materializa-se na conquista, na organização e na manutenção do território. Neste sentido, o educando-militante do MST descreve as contribuições do curso para a luta do seu Movimento:

O curso vai nos ajudando, dá um conjunto de elementos, de compreensão, de *teoria*, de contato com muita coisa que ajuda a gente *pensar nossa prática*, nossa estratégia, nossa ação. Como nós somos militantes políticos, com responsabilidades, com tarefa no Movimento, no meu caso vinculado justamente com essa frente [frente de massa] que é a preocupação maior *conquistar novas áreas*, essa é a tarefa principal [...] é justamente em construir *estratégia* para avançar, para conquistar novas áreas. O curso nos ajuda trazer elementos, teorias, né, que ajuda a gente explicar, compreender, ter elementos de *qualificar nossa intervenção*, e a nossa elaboração de estratégia de ação. Então o curso tem sido bastante importante, tem ajudado inclusive nas reflexões, nas elaborações, nos debates, nas proposições, [...] quer dizer, ela ajuda a gente na discussão da *conquista do espaço, na conquista do latifúndio, na disputa do território, e na organização desse espaço*, essa que é a combinação que a Geografia nos dá elementos *pra conquistar e se organizar nesse espaço conquistado*. Então, por isso, que eu penso que no Movimento nós precisamos inclusive trabalhar melhor essa questão de como que as ciências geográficas, a Geografia, pode ajudar *pra* gente poder *potencializar a conquista e o controle do território*, acho que essa é a grande contribuição que a Geografia pode nos dar, quer dizer, e eu penso que [...] a grande contribuição desse curso é justamente a gente perceber que é isso, quer dizer, conhecimento geográfico nos ajuda nessa perspectiva de *conquistar e de manter a conquista*. Nós temos que saber combinar isso, (...) não basta conquistar, é preciso depois cuidar dessa conquista, controlar ela. (JV, entrevista na ENFF, Jul. 2010).

A Geografia, por meio de sua categoria de território, e seu debate a partir do Paradigma da Questão Agrária, acerca das disputas territoriais, tem relações diretas com o debate sobre a conquista de novos territórios, alicerces do setor de frente de massa. Este setor

do Movimento pensa as estratégias de espacialização do MST: os acampamentos, as ocupações (latifúndio, prédios públicos e bancos), as marchas, as obstruções de rodovias etc., com maior visibilidade na mídia e chamando a atenção da sociedade. Com as disputas territoriais entre o campesinato e o capital na atualidade, a formação para os militantes é necessária para avançarem nas disputas de territórios materiais e imateriais. Assim, para o outro educando-militante:

*Frente de massa é... o setor que faz as ocupações de terra, as marchas, as ocupações de prédio, do banco, que mantém os acampamentos, né. Então, é um setor que trabalha muito com a organização da luta e até muito pouco tempo era as pessoas que era aguerrida e iam na vontade, na coragem, e hoje elas dependem muito da formação, porque a luta pela terra ela ganhou uma amplitude muito grande, de disputa com o capital, de disputa entre os camponeses [e o agronegócio] pelo território, então ela exige também uma formação política de seus próprios militantes pra poder avançar. (JCA, entrevista na ENFF, Jul. 2010).*

Na compreensão de outro educando-militante, o CEGeo trouxe a possibilidade de entender quem é o verdadeiro inimigo dos camponeses-assentados, ou seja, o capital, e como ele tem agido para explorá-los. Dessa maneira, ele acredita que possa trazer resultados concretos para as famílias assentadas, além de o curso contribuir tanto na organização para a conquista da terra, quanto para a organização do território conquistado, sobretudo, na produção e educação.

Enquanto Movimento social nós temos nos últimos anos enfrentado grandes dificuldades na questão da organização dos assentamentos, de ver, de fato, qual que é o inimigo das organizações sociais, nós entendemos hoje que é o capital, então, *nós precisamos compreender a complexidade do capital, do agronegócio, pra fazer nossas ações*, porque não adianta você fazer uma ação, fazer uma ocupação simplesmente por fazer, você tem que montar estratégias pra que de fato as ações tragam resultados concretos para as famílias. *E um dos objetivos do curso é nós estudar, estudar pra trazer melhores condições de vida pras famílias camponesas, ou seja, nos assentamentos, nos acampamentos, entendendo essa lógica ai, uma lógica mais completa de como que o capital tá agindo, quais as artimanhas que ele utiliza pra explorar os trabalhadores. [...] Eu acredito que ele já tá contribuindo desde o seu início pras organizações sociais que tem os militantes que estão envolvidos no curso, porque muitas ações que a gente fazia assim espontânea, hoje em dia, você não faz mais, hoje em dia você consegue sentar, fazer uma análise mais profunda de quais que são de fato os problemas, aonde que são, quais as pontas que você deve atacar, pra ir resolvendo a questão dos problemas que são alimentados pelas famílias camponesas. Então, o curso ele tem dentro disso, também, propiciado pra que nós montássemos, ou montem ainda, as nossas estratégias de ação, sejam elas nas caminhadas, nas ocupações, mas principalmente também, na questão da produção que é um dos gargalos enfrentados pelos camponeses e, também, na educação, seja ela na educação formal ou informal que a gente tem trabalhado, além disso, contribuir nos*

debates, né, dentro das organizações mesmo. (Wd, entrevista na ENFF, Jul. 2011).

O educando-camponês e militante do MAB, diz que a especificidade da ciência geográfica permite a apropriação de ferramentas para qualificar a sua atuação como sujeito coletivo. A leitura de mundo proporcionada pelo curso permitiu-lhe mudanças de algumas concepções anteriores, refletindo em suas ações na sua comunidade, possibilitando-lhe a melhoria de vida dos assentados e fortalecendo o Movimento. Neste sentido, a Geografia propicia acesso a ferramentas, que vai lhe auxiliando na prática-militante, qualificando a intervenção do Movimento sobre a realidade.

[...] E eu acho que a *Geografia ela permite, ela dá uma série de ferramentas que vai ajudar a qualificar essa minha prática enquanto sujeito coletivo, enquanto indivíduo na coletividade, essa é uma das intenções.* [...] Eu acho que as leituras, a leitura de mundo que eu vou sair desse curso, ela é diferente da leitura de mundo que eu tinha antes, então, *minha leitura de mundo ela vai refletir nas ações na comunidade, nas ações no Movimento.* [...]. (Ir, entrevista na ENFF, Jul. 2010).

No âmbito da Educação do Campo, o educando do CEGeo e militante do MST – PR diz que o Curso representa para ele não só formação para professor, mas também, formação política, permitindo a atuação como educador não só nos acampamentos e assentamentos, mas também, nos cursos de formação de educadores do próprio Movimento, atingindo assim, todas as escolas itinerantes no estado.

[...] o curso não é só uma formação *pra* professor, ele é uma formação no âmbito do conhecimento político, econômico [...]. [permite] Ajudar não só a escola itinerante que eu estou, mas todas as (doze) escolas itinerantes do Estado do Paraná... porque eu posso não só trabalhar na escola como educador de Geografia, eu posso trabalhar nos cursos de formação que a gente tem com os próprios educadores dali. (GB, entrevista na ENFF, jul. 2010).

A estudante do CEGeo e militante da Pastoral da Juventude Rural - MS, diz que entre os problemas enfrentados pelas escolas do campo, está o fato de que a maioria dos professores que lecionam nas escolas do campo são da cidade e desconhecem a realidade de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Mesmo que sejam a favor da luta dos movimentos sociais, os mesmos não conseguem estabelecer um diálogo entre a teoria e a realidade, bem como encontrar nos elementos da própria realidade o conteúdo para as aulas.

Porque os professores, na sua maioria, vêm da cidade, não passaram por nenhum processo de luta, de reforma agrária, de conquista... Açam bonito, tal, tal, mas não conseguem ainda dialogar entre a teoria e a realidade, não conseguem compreender que ela pode estudar geografia, a ocupação do

território, a partir do processo de luta pela terra. [...]. (Js, entrevista na UNESP, jan. 2011).

A educanda-camponesa do CEGeo, militante do MST - ES e professora-coordenadora, conta como é a sua experiência na escola estadual de seu assentamento, a E.E Valdício Barbosa dos Santos, no estado do Espírito Santo. Ela diz que é uma escola que busca a interação com toda a comunidade. Lá, eles conseguiram implantar a proposta de educação do MST, metodologia do plano de estudos e dos temas geradores.

Então, a escola ela é uma escola do Estado, mas que a gente trabalha com a proposta de educação do MST. Todas as escolas de assentamento do norte do Espírito Santo, a gente trabalha através do plano de estudo, que é a metodologia da proposta de educação do MST na escola, e a gente trabalha através dos temas geradores. E aí esse plano de estudo a gente tem que abranger não só os educandos na escola, mas também as famílias, esse é a proposta do setor de educação do MST. [...]. (Rn, entrevista na ENFF, jul. 2010).

Por meio dessas narrativas podemos pensar como o Curso Especial de Graduação em Geografia foi uma experiência de Educação do Campo no PQA, podendo ser, na prática, instrumento do campesinato de resistência ao capital na forma do agronegócio, seja na militância dos movimentos camponeses, ou na prática docente nas escolas dos assentados.

## Considerações finais

A territorialização da Educação do Campo ocorre na medida em que os camponeses vão geografando/territorializando e historicizando/temporalizando as relações socioespaciais a partir de suas identidades/territorialidades. Vão escrevendo/grafando no espaço suas marcas de classe e modo de vida. Criando/recriando essas relações humanizadoras/socializadoras num processo dialético/dinâmico e, portanto, inacabável. Logo, a Educação do Campo é parte inerente ao processo de *recriação da identidade territorial camponesa* (CAMACHO, 2008, 2014).

O Paradigma Originário da Educação do Campo tem, necessariamente, os elementos do PQA, *o conflito, a superação do capitalismo, a luta de classes, as disputas territoriais, o modo de vida camponês, a crítica ao neoliberalismo* etc. como elementos inerentes da sua constituição. Busca-se a ruptura com a essência das estruturas de funcionamento do modo de produção vigente. Por isso, consideramos que não há possibilidades de se estabelecer relações com o agronegócio sem que o campesinato fique submisso e perca sua autonomia. O agronegócio, próprio da lógica do capital globalizado, é excludente, concentrador de terra e

renda, e provocador de impactos socioambientais.

Este debate permite-nos defender a Educação do Campo a partir de um território teórico. Demarcando as diferenças com outras experiências e concepções de Educação do Campo. A concepção de Educação do Campo como parte inerente aos conflitos/disputas de classes no campo, esteve presente na experiência do PRONERA: o CEGeo. Seus educandos-camponeses-militantes, por meio de suas narrativas, evidenciaram como esta experiência educativa iria auxiliá-los em práticas tanto de militância quanto de docência, mostrando a coerência entre os objetivos de seu Projeto Político Pedagógico e os anseios e necessidades desses sujeitos, que buscaram por meio do ensino superior formas de ampliar suas estratégias de resistência política-cultural ao capital.

## Referências

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.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004b. p. 91-109. (Por uma Educação do Campo, 5).

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.

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.

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. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2005.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

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.



CAMACHO, Rodrigo Simão; CUBAS, Tiago; GONÇALVES, Elienai. Agrocombustíveis, soberania alimentar e políticas públicas: as disputas territoriais entre o agronegócio e o campesinato. **Boletim DATALUTA**: artigo do mês, p. 1-29, fev. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Apresentação. In: PEREIRA, J. H. V.; ALMEIDA, R. A. (Org.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 2008. p. 135-160. (Fontes Novas).

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. Diretrizes de uma caminhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5. , 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Unesp, 2003. (CD ROM).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FERNANDES, 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.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, ago. 2012.

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

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

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, pp. 169- 190.

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MENEZES NETO, Antonio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo:

projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MICHELLOTTI, Fernando *et al.* Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). In: \_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salette *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. 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.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

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).

STEDILE, João Pedro. A sociedade deve decidir o modelo agrícola para o país. **Revista Caros Amigos**, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n.109, p. 17, abr. 2006.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Relatório da 1ª etapa do curso especial de graduação em geografia**. Convênio Inca-Pronera/Unesp. Presidente Prudente: [s.n.], 2007.

---

## Sobre o autor

---

**Rodrigo Simão Camacho** – Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente; Docente na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **OrcID** – <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

---

## Como citar este artigo

---

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

---

Recebido para publicação em 15 de julho de 2018.  
Aceito para a publicação em 15 de fevereiro de 2019.

---