

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Rodrigo Simão Camacho  
PNPD/CAPES – UFMS/CPTL – Programa de Pós – Graduação em Geografia  
rogeo@ymail.com

## RESUMO

Vamos apresentar um histórico da construção do debate da Educação do Campo no Brasil e seus pressupostos teóricos. No combate a esta exclusão, os movimentos socioterritoriais camponeses, que já vinham travando uma luta constante pela/na terra, passam a lutar também por uma Educação condizente com sua realidade. A Educação do Campo contém, necessariamente, um debate de concepção de campo (territórios em disputa) e camponês (classe social e modo de vida) e um debate a respeito da concepção do que é Educação (emancipação humana). A formação educacional geográfica relacionada com os movimentos sociais, a fim de formar camponeses licenciados e bacharéis em geografia comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, é contemplada pela lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) na FCT/UNESP de Presidente Prudente (convênio INCRA/PRONERA).

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Educação Geográfica. CEGeo. Licenciatura em Geografia.

## INTRODUÇÃO

A construção da Educação do Campo ocorreu devido à característica de exclusão social e educacional existente historicamente no campo brasileiro. No combate a esta exclusão, os movimentos socioterritoriais camponeses, que já vinham travando uma luta constante pela/na terra, passam a lutar também por uma Educação condizente com sua realidade.

Na Educação do Campo, os movimentos sociais camponeses, construíram uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. Esta educação é um instrumento da resistência cultural e política do campesinato frente ao agronegócio que se territorializa no campo.

A Educação do Campo contém, necessariamente, um debate de concepção de campo (territórios em disputa) e camponês (classe social e modo de vida) e um debate a respeito da concepção do que é Educação (emancipação humana). Ela é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento desta luta contra territorialização do agronegócio no campo e pela reterritorialização/recamponização (CAMACHO, 2014).

A formação educacional geográfica relacionada com os movimentos sociais, a fim de formar camponeses licenciados e bacharéis em geografia comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, é contemplada pela lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) na FCT/UNESP de Presidente Prudente (convênio INCRA/PRONERA).

Este curso tem como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alterna o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Nos meses de Janeiro e Fevereiro os educandos ficam o Tempo Escola na UNESP – Presidente Prudente/SP- e em Julho e Agosto, ficam o Tempo Escola na Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP.

O curso de Geografia da FCT/UNESP, através da resolução UNESP n. 6/87, oferece duas opções aos estudantes ingressantes: a Licenciatura e o Bacharelado. A licenciatura confere a habilitação para exercer a profissão de professor de Geografia para o ensino fundamental e médio.

O registro profissional é obtido por meio do MEC. O bacharelado confere a habilitação ao estudante para exercer a profissão de geógrafo. O registro profissional é obtido junto ao CREA. As funções que os bacharéis estarão aptos a desenvolver serão atividades de consultoria, pesquisa e projetos. Grande parte das disciplinas é comum à Licenciatura e ao Bacharelado, por isso, o estudante geralmente obtém o diploma de licenciado em quatro anos e completa sua formação de bacharel em mais um ou dois anos (UNESP, 2005).

De acordo com Helena Copetti Callai (2003), essa dupla formação é fundamental ao geógrafo. Não pode haver uma hierarquização e dicotomização entre estas duas formações. Elas se complementam mutuamente. A formação do geógrafo deve contemplar a formação técnica e a função social. Estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a fundamentação teórica e o exercício da prática na realização das atividades. A pesquisa, o planejamento territorial e a docência devem ser as habilidades a serem apreendidas no decorrer do processo de formação. Assim, a estruturação do curso e os conteúdos desenvolvidos devem priorizar essa formação em sua totalidade. A intenção é de se ter um professor de geografia dotado de um profundo conhecimento técnico, que compreenda em sua totalidade todo conteúdo que está ensinando. Esta condição lhe trará autonomia necessária para conduzir as suas aulas. E, por outro lado, com relação ao técnico-geógrafo o mesmo deve, além de ter um domínio técnico sobre pesquisa e planejamento, saber lidar com as pessoas e conhecer a dinâmica da sociedade. Com relação, especificamente, à formação do licenciado em geografia é necessário o domínio simultâneo de dois grandes campos do conhecimento: a Geografia e a Educação.

Com a intenção de relacionar o bacharelado, a licenciatura e a especificidade da Educação do Campo, então, o Curso de Especial de Graduação em Geografia 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. Além, da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, 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;

A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade.

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 área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL/PRONERA, 2011). Para alcançar estes objetivos, os cursos devem contemplar a realidade dos assentados. É necessário ter uma consistente formação que possa estabelecer uma relação entre teoria e prática para que ao mesmo tempo em que os educandos-camponeses se formem, encontrem também soluções para os problemas existentes na realidade da qual se encontram inseridos. Conforme está escrito no Manual de Operações do PRONERA: “Os cursos devem possuir uma sólida formação teórica e contemplar as situações da realidade dos assentados a fim de que os educandos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, capacitem-se”. (2011, p. 72, grifo nosso).

A partir dessa compreensão o curso está sedimentado em 05 princípios fundamentais referentes à sua proposta pedagógica: a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas; a sólida formação teórica; o compromisso profissional com a realidade e 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 licenciatura objetivam formar Geógrafos e Professores que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade, formando professores e geógrafos militantes dos movimentos sociais. Seus educandos, em sua maioria, são integrantes dos movimentos camponeses ligados a Via Campesina: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e Pastoral da Juventude Rural (PJR). A partir de trabalho de campo na UNESP e na Escola Nacional Florestan Fernandes pudemos enxergar que os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses entendem que o curso de geografia lhes auxiliam em vários aspectos em suas lutas, entre eles, podemos citar: permite 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 etc.

Para a construção desse artigo utilizamos como instrumento metodológico a revisão bibliográfica em diálogo com a análise do Projeto Político-Pedagógico (Licenciatura/Bacharelado) do Curso Especial de Graduação em Geografia e a entrevista com os estudantes-camponeses-militantes do CEGeo.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO

A construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Estas entidades que promoveram este movimento foram: *CNBB, o MST, a Unicef, a Unesco e a UNB* através 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 (NASCIMENTO, 2003; FERNANDES, 2004). Uma das principais concepções defendidas nesta conferência foi à necessidade de visualizarmos o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Então, os sem-terra foram pensando essa questão e discutindo-a com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas e ficou esboçada essa assertiva nessa Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* de 1998. Era necessário, primordialmente, estabelecer a importância que tem o campo para a partir daí refletirmos acerca de uma Educação do Campo (FERNANDES, 2004).

O primeiro motivo que dá início para a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo<sup>1</sup> (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados na educação pública. Carlos Rodrigues Brandão relata as condições precárias das escolas existentes nas regiões rurais: “[...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas: *escolas isoladas* e *escolas de emergência*, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. [...]”. (BRANDÃO, 1999, p.18, grifo do autor)<sup>2</sup>.

A realidade dos moradores do campo foi sempre de uma educação que não ultrapassava as séries iniciais do ensino fundamental. E a situação ainda era mais grave com relação aos sem terras. Havia (ainda há) uma grande quantidade de analfabetos no campo. A educação sempre esteve à margem da população excluída do campo (BATISTA, 1995). Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de *status* e poder, quase sempre é considerada um privilégio das classes dominantes, conseqüentemente as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ficando submetidos a “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 35).

A pesar de estudos e dados de censos mostrarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, ainda é alto as desigualdades sociais e regionais. Existe um índice elevado do número de analfabetos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Grande parte desta população analfabeta ou com baixa escolaridade são moradores do campo (PAIVA, 2004). No campo, cerca de 45% das crianças de 4 a 6 anos e 10% de 7 a 14 anos não frequentavam a escola em 2000. Três em cada dez

---

<sup>1</sup> Os povos do campo podem ser pensados como sinônimo das classes territoriais ou sujeitos com identidade territorial.

<sup>2</sup> Pesquisa realizada por Carlos Rodrigues Brandão (1999) na região do Alto Paraíba.

jovens ou adultos que moravam nas áreas rurais eram analfabetos. Dos jovens entre 15 e 24 anos havia quase um milhão de analfabetos (IBGE, 2000 *apud* ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Os principais motivos apontados como a causa desses números negativos são pela “[...] ***inexistência de centros educativos próximos à moradia***, pela ***falta de transporte escolar*** ou porque as miseráveis condições de vida de suas famílias lhes impunham ***trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo***. [...]”. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 19, grifo nosso).

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; crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas; defasagem idade-série; repetência e 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 Cledson, 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 infra-estrutura, as escolas de mal qualidade, é poucos funcionários, falta biblioteca em muitos cantos, falta uma sala de computadores.. [...]”. (ENFF, jul. 2010).

O princípio básico, portanto, para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo é o fato de estarmos partindo do pressuposto de que houve um processo histórico de ***exclusão*** dos habitantes do campo do processo educativo formal público. A falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo.

O campo, também, 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).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção de alimentos a partir manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, *a priori*, era a justificativa para a negação do acesso a educação para os mesmos.

O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal. Estavam difundindo a ideologia de que pensar, ler, escrever e refletir é algo necessário e possível somente à elite dominante. Este é um exemplo da ideologia dominante introduzida na cabeça do oprimido (FREIRE, 1983). O camponês hospedava esta ideologia do opressor e passou a acreditar que a educação não era necessária para ele. Dito de outra forma: “[...] a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam emergidos num mundo onde ***ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia***. [...]”. (NASCIMENTO, 2003, p. 2, grifo nosso).

A história do Brasil é construída a partir de uma tradição política autoritária, oligárquica, patrimonialista e burocrática. Devido a esta característica histórica, o Brasil sofre de profundas desigualdades sociais, dentre elas, o ***analfabetismo*** (JESUS, 2004). De acordo com Claudemiro

Godoy do Nascimento (2003), com o objetivo de manter o *status quo*, as elites dominantes sempre negaram o direito à educação para os povos do campo. Quando ofereceriam uma educação era sempre voltada para a submissão. Este fato ocorreu desde o período colonial onde, a partir dos missionários católicos, a educação foi pensada para os indígenas de maneira a domesticá-los, torná-los mais dóceis e passivos para facilitar sua escravização. Era uma educação colonizadora que seguia a lógica do capital mercantilista-imperialista.

Um dos objetivos dessa educação era difundir a ideologia dominante que impunha a estes sujeitos, como pensar, para que pensar, como pensar e o porquê pensar. Houve neste processo, a constituição de uma representação ideológica dos camponeses como se fossem sujeitos ignorantes e facilmente manipuláveis. Estas representações acabaram sendo aceitas pelos próprios camponeses. Assim, a educação direcionada para o espaço rural sempre teve a intenção de difundir os *interesses dominantes*. Sempre foi uma *escola adestradora* e não emancipatória. Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça isolada de classes multiseriadas.

Esta escola que estava no campo não era uma escola *do campo*, uma escola *do território camponês*. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. A escola do campo tem como referência teórica-política-ideológica-cultural as experiências dos movimentos socioterritoriais camponeses. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

[...] as diferenças entre *escola no campo e escola do campo* são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma *tradição ruralista de dominação*, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes *experiências dos seus sujeitos: os povos do campo*. (2004, p. 142, grifo nosso).

Essa escola que estava no campo, mas que era uma escola ligada tradição ruralista da dominação, preparou o camponês para a subordinação ao capital de uma forma domesticadora e alienante. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e bóias-frias (BATISTA, 1995; CAMACHO, 2008).

Faz-se necessário rompermos com esta ideologia dominante presente no Estado e na Universidade de que a educação oferecida para os povos do campo não tem necessidade de ter boa qualidade, bastando às “primeiras letras”. Como já explicitado, esta concepção é produto do discurso dominante de que o camponês não necessita de saber ler, escrever, pensar ou refletir, devido à natureza de seu trabalho e de seu modo de vida. Com esta ideologia, os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecida a eles: uma escola de péssimas condições de infra-estrutura com professores mal preparados e mal remunerados.

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para *a escolinha rural qualquer coisa serve*. Para mexer com a enxada não há necessidades de muitas letras. [...]. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a *escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler*. (ARROYO, 2004, p.71, grifo nosso).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este reconhecimento não chegou até o campo. Não houve a exclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, porém, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania e não alcançou às especificidades concretas necessárias a realidade do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). O sistema educacional do campo sempre foi tratado como um elemento residual. A consequência dessa desigualdade foi à negação aos povos do campo dos direitos conquistados nas décadas anteriores. Nem mesmo as pedagogias progressistas foram capazes de assimilar a importância da construção de uma educação que respeite as especificidades

dos povos do campo. Isto porque “As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para campo ainda mais. *A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro* [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.10, grifo nosso).

Em síntese, as razões primordiais que levaram a busca por um projeto de educação diferenciado, denominado de *Por Uma Educação do Campo*, era, de um lado, a marginalização social e educacional no qual viviam os moradores do campo na época. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio (CALDART, 2005).

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 terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto modo de vida e classe social (CAMACHO, 2008). Logo, a conquista da Educação do Campo é uma condição fundamental para o exercício da *cidadania dos povos do campo* (FERNANDES, 2004).

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-POLÍTICO-IDEOLÓGICOS

A Educação do Campo ter uma proposta *emancipatória*. Ela é uma *educação contra o capital*, mais especificamente, contra o agronegócio. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato. A agricultura camponesa e a agricultura capitalista são formadas por classes antagônicas. Logo, os interesses entre as mesmas são, *a priori*, antagônicos. Esta perspectiva demonstra que a Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária tem um *recorte de classe* bem definido. Neste contexto, a Educação do Campo se transforma em um instrumento de resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital. Para ela se territorializar, necessariamente, é preciso desterritorializar o agronegócio.

Entendemos que só existe a possibilidade de pensarmos uma Educação do Campo libertadora, se aceitamos a necessidade/possibilidade de luta contra o capital por meio dos sujeitos do campo. E, ainda, se visualizamos que existe um processo de *re-criação do campesinato* por meio da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, como o MST, MPA, MAB etc.

Neste caso, entendemos que os sujeitos do campo, os camponeses, são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos a 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 um *produto* dessa luta do campesinato, mas também, um *instrumento* de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo.

O Paradigma Originário da Educação do Campo tem, necessariamente, *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. Não é uma *Educação Campo Reformista*, é uma *Educação do Campo Revolucionária*. Busca a ruptura com a essência das estruturas de funcionamento do modo de produção vigente.

Concordamos com István Mészáros (2005) que o capital é *irreformável* e *incorrigível*. Desse modo, entendemos que não há possibilidades de se estabelecer relações com o agronegócio sem que o campesinato fique submisso e perca sua autonomia. Porque o agronegócio, que segue a lógica do capital globalizado, é excludente, concentrador de terra e renda, e provocador de impactos socioambientais.

Tendo em vista que a luta de classes se manifesta espacialmente no embate pelo controle territorial, o território passa a ser para a geografia uma categoria de análise fundamental, sendo assim, devem ser reveladas as lógicas antagônicas existentes na produção desses territórios. Logo, entender o que é o *território camponês*, e o que é o *território do agronegócio* são de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica que interprete a realidade em sua essência e que auxilie na construção de uma Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de luta.

Outra perspectiva que permite pensar a construção da Educação do Campo como um instrumento de luta é a interpretação da educação como sendo não apenas reprodutora da lógica capitalista neoliberal vigente, mas como sendo, também, um *instrumento de libertação*. Essa concepção pode ser construída, principalmente, a partir da *Pedagogia Libertadora de Paulo Freire* (FREIRE, 1983a; 1983b; 1999), que entende que a educação é um dos elementos fundamentais do processo de humanização, conscientização e de construção de uma outra realidade a partir da luta das classes subalternas.

## O CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA FCT/UNESP

O curso de Geografia da FCT/UNESP, através da resolução UNESP n. 6/87, oferece duas opções aos estudantes ingressantes: a *Licenciatura* e o *Bacharelado*. A *licenciatura* confere a habilitação para exercer a profissão de *professor de Geografia* para o ensino fundamental e médio. O registro profissional é obtido por meio do *MEC*. O bacharelado confere a habilitação ao estudante para exercer a profissão de *geógrafo*. O registro profissional é obtido junto ao *CREA*. As funções que os bacharéis estarão aptos a desenvolver serão atividades de consultoria, pesquisa e projetos. Grande parte das disciplinas é comum à Licenciatura e ao Bacharelado, por isso, o estudante geralmente obtém o diploma de licenciado em quatro anos e completa sua formação de bacharel em mais um ou dois anos (UNESP, [2005?]).

De acordo com Helena Copetti Callai (2003), essa dupla formação é fundamental ao geógrafo. Não pode haver uma hierarquização e dicotomização entre estas duas formações. Elas se complementam mutuamente. A formação do geógrafo deve contemplar a formação *técnica* e a *função social*. Estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a fundamentação teórica e o exercício da prática na realização das atividades. A pesquisa, o planejamento territorial e a docência devem ser as habilidades a serem apreendidas no decorrer do processo de formação. Assim, a estruturação do curso e os conteúdos desenvolvidos devem priorizar essa formação em sua totalidade. A intenção é de se ter um *professor de Geografia* dotado de um profundo conhecimento técnico, que compreenda em sua totalidade todo conteúdo que está ensinando. Esta condição lhe trará autonomia necessária para conduzir as suas aulas. E, por outro lado, com relação ao *técnico-geógrafo* o mesmo deve, além de ter um domínio técnico sobre pesquisa e planejamento, saber lidar com as pessoas e conhecer a dinâmica da sociedade.

Com relação, especificamente, à formação do *licenciado em Geografia* é necessário o domínio simultâneo de dois grandes campos do conhecimento: a *Geografia* e a *Educação*. Como explica Helena Copetti Callai:

- a) a *Geografia*, com claro domínio do seu objetivo e dos conteúdos decorrentes; b) a *Educação*, no que se refere às ciências que nela estão envolvidas e os avanços teóricos e também metodológicos referentes ao processo de educação; c) as teorias do conhecimento, que tangem a clareza ou, pelo menos, a busca de compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem pela criança e pelo adolescente. (2003, p. 37, grifo do autor).

Segundo Helena Copetti Callai (2003), com relação à formação, especificamente, de *bacharéis em Geografia* não se pode priorizar a técnica em substituição do exercício da crítica e da criatividade. A técnica não deve ser desconsiderada, mas deve ser dado a ela o peso que ela merece no processo de formação, sem cair no erro de uma sobrevalorização da mesma em detrimento de um conjunto de saberes necessários à formação do geógrafo. Os geógrafos devem aprender a desenvolver suas atividades com base na observação, organização os dados, descrições, tendo sempre como intenção referenciar as análises com críticas fundamentadas. Foi a partir a lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão de geógrafo, e foi o decreto 85.138, de 15 de setembro, que regulamentou esta lei. As atividades profissionais do geógrafo

se situam no campo da investigação puramente científica, no campo do planejamento e implantação da política social, econômica e administrativa dos órgãos públicos e no campo da iniciativa privada.

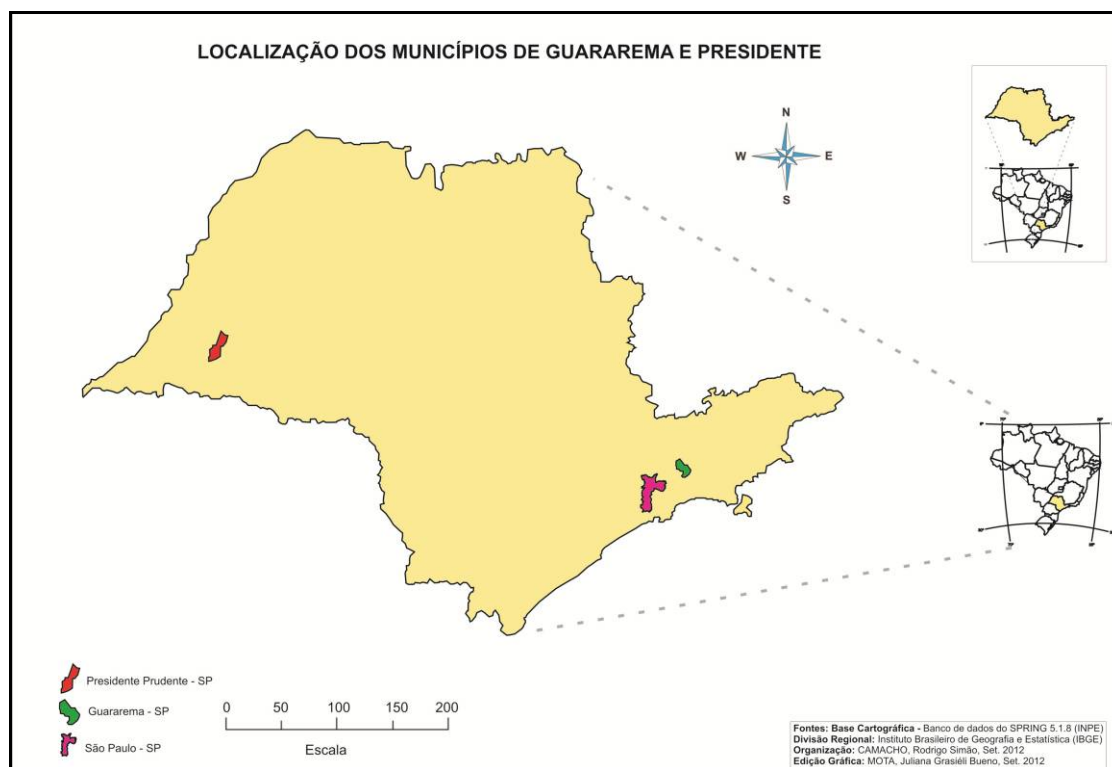
Para entendermos o **perfil profissional do geógrafo** formado pela FCT/UNESP temos que saber que o objetivo fundamental do curso de Geografia da FCT/UNESP é o de garantir uma **formação crítica** para que o graduado possa exercer sua profissão, seja como **professor da educação básica**, seja como **técnico-geógrafo** desempenhando atividades de **planejamento e gestão territorial**.

O **curso de Graduação em Geografia da FCT/UNESP** tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação para que o graduando possa desempenhar sua profissão com sucesso, eficiência e espírito crítico, seja na área de ensino como professor dos ensinos fundamental e médio, seja na área técnica como geógrafo desempenhando atividades de planejamento e gestão territoriais, além de realizar pesquisa em empresas e órgãos públicos e privados e exercer a docência e pesquisa acadêmica nas universidades [...]. (UNESP, [2005?], p. 11, grifo nosso).

Portanto, a partir dessa gama de grupos de pesquisa em diferentes áreas, e da formação conjunta, bacharelado-licenciatura, o curso de Geografia já existente na FCT/UNESP, *Campus* de Presidente Prudente, proporciona uma abordagem múltipla sobre os processos sociais e naturais.

No caso específico do **Curso Especial de Graduação em Geografia: licenciatura e bacharelado** a entidade solicitante para a aprovação do convênio foi a **Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP)**, e as entidades parceiras foram: **INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Associação Estadual de Cooperação Agrícola – **AESCA / SP** e **ENFF** - Escola Nacional Florestan Fernandes (FCT/UNESP, [2005?]).

É na perspectiva dos movimentos socioterritoriais camponeses que podemos pensar a lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo) na FCT/Unesp de Presidente Prudente (convênio Incra/Pronea). Este curso tem como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alterna o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Nos meses de Janeiro e Fevereiro os educandos ficam o Tempo Escola na Unesp – Presidente Prudente/SP- e em Julho e Agosto, ficam o Tempo Escola na Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP. Vejam a localização destes municípios no **Mapa 01**:



**Mapa 1** - Localização dos municípios de Presidente Prudente e de Guararema – SP.



Os conhecimentos adquiridos no bacharelado e licenciatura objetivam formar Geógrafos e Professores que auxiliem no *desenvolvimento territorial* de sua comunidade, formando professores e geógrafos militantes dos movimentos sociais. Seus educandos, em sua maioria, são integrantes dos movimentos camponeses ligados a Via Campesina: MST, MPA, MAB, MMC e PJR. A partir de trabalho de campo na Unesp e na Escola Nacional Florestan Fernandes pudemos enxergar que os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses entendem que o curso de geografia lhes auxiliam em vários aspectos em suas lutas, entre eles, podemos citar: permite 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 etc.

Para compreendermos este processo a partir dos próprios estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses. O estudante-camponês do Curso Especial de Graduação em Geografia, Adl (militante do MST-MG), fala a respeito da importância que tem a pesquisa para ele. Entende que a pesquisa está inserida no contexto da relação teoria-prática que ajuda a descoberta de novos horizontes. Permite qualificar o debate acerca da Reforma Agrária, acerca dos objetivos que tem o MST, entre eles à educação. Ao registrar o conhecimento por meio da elaboração do produto final da pesquisa, pode auxiliar, inclusive, na conquista da transformação da sociedade. Em suas palavras:

Importante a gente pesquisar porque *ajuda a gente a enxergar perspectivas novas*, [...] em relação à teoria e à nossa prática. Então pesquisar, trazer elementos novos da teoria né, que é essa *relação de teoria com a prática*, ajuda a gente a ter novos horizontes, outras possibilidades. Além do que nos permita fazer os debates... o debate da reforma agrária não é um debate que é puramente dos sem terra, mas quando você *tá* na universidade, na faculdade, você fazer essas pesquisas, *você registrar isso*, possibilita uma abertura, da sociedade debater, dos pesquisadores, de outras pessoas debater a proposta de reforma agrária né, a proposta de educação do MST, a proposta da produção do MST, a proposta de saúde né, da gente poder construir isso. Então, além do que, *pra* dentro isso ajuda a gente a ampliar os nossos horizontes né, e *pra* fora possibilita a sociedade debater que reforma agrária que nós queremos né, [...] contribuir *pra* uma nova construção de um outro projeto de sociedade que a gente visualiza. [...]. (ENFF, jul. 2010).

O segundo estudante-camponês é uma liderança do MST de Goiás. Nesta fala, podemos pensar a relação existente entre o Curso Especial de Geografia (CEGeo) e a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, pois o mesmo discorre acerca da possibilidade que a geografia nos traz de ler a realidade para poder traçar estratégias contra o capital. Nesta resposta fica clara a absorção do conceito de território, mas especificamente, de disputas territoriais e podemos visualizar como na prática essa teoria pode se materializar na conquista e na organização do território. Vld, militante do MST, descreve as contribuições do curso para a luta do movimento assim:

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 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. (ENFF, jul. 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na relação da Educação do Campo com a Educação Geográfica, entendemos que a intencionalidade está na proposição da formação de um profissional-educador que possa ter uma leitura crítica da realidade e, assim, que ajude a formar cidadãos críticos e capazes de intervirem na realidade em que vivem. Concordamos com Helena Copetti Callai (2003) que a formação do geógrafo deve contemplar a formação *técnica* e a *função social*, pois estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a fundamentação teórica e o exercício da prática na realização das atividades. Todavia, pelo contrário, tem ocorrido na maioria das universidades a divisão em duas áreas de formação diferentes o bacharelado e a licenciatura. Esta divisão não permite que a pesquisa, o planejamento territorial e a docência sejam habilidades a serem apreendidas no decorrer do processo de formação de maneira interdependente.

O CEGeo se enquadra no contexto da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Os professores formados a partir desse contexto estarão comprometidos com um ensino de geografia diretamente relacionado com a realidade territorial camponesa, a fim de auxiliar na construção de uma Educação do Campo adequada à lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de luta contra a desterritorialização provocada pelo agronegócio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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, 2004. p. 19-54.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

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

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

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

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. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em:

<<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2005

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.

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. 802 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

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).

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

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

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político 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”, 2004b, p. 109-130. (Por Uma Educação do Campo, 5).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no Pronera. 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. 103-113.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. **Curso de geografia**: licenciatura e bacharelado. Projeto Político-Pedagógico. Presidente Prudente, [2005?]. (não publicado).