

**pertença e território:  
dois fundamentos para a educação do campo**

**belonging and territory:  
two foundations for rural education**

*Denise Pini Rosalem da Fonseca*

Diretora Executiva

Instituto E.V.A. — Atibaia, SP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-6605>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476504>

## **Editorial**

**Resumo:** Uma aproximação aos dois conceitos recorrentes nos artigos e depoimentos de vivências presentes nesta publicação. A autora apresenta definições estruturantes do pensamento social brasileiro, com ênfase nas áreas da Geografia Social e da Sociologia. O objetivo é articular tais definições com os usos destes conceitos nos textos aqui reunidos, para contribuir com uma chave de leitura do conjunto textual aqui publicado. O objetivo central deste dossiê é explorar os nexos impostergáveis, e possíveis, entre Educação do Campo e a demanda por soluções de Educação Socioambiental no campo.

**Palavras-chave:** (1) Educação do campo; (2) Educação socioambiental; (3) Pertença; (4) Lugar; (5) Território.

**Abstract:** An introduction to the two recurring concepts in the articles and experience reports present in this publication. The author discusses structuring definitions of Brazilian social thought, with an emphasis on the areas of Social Geography and Sociology. The objective is to articulate such definitions with the uses of those concepts in the texts gathered here, to provide reading keys to the textual set published here. The central objective of this dossier is to explore the unpostponable, and yet possible, links between Rural Education and the demand for Socio-Environmental Education solutions in the countryside.

**Keywords:** (1) Rural education; (2) Socio-environmental education; (3) Belonging; (4) Place; (5) Territory.

## Definições para uma chave de leitura possível

Ao final da década de 1990, o lançamento pelo Sociólogo catalão Manuel Castells da trilogia *Era da informação: economia, sociedade e cultura* reuniu um conjunto de novidades conceituais que impactaram o pensamento social do mundo ocidental, com destaque para “sociedade em rede” e “identidade”. No centro do abalo epistêmico nas Ciências Sociais ocidentais que aquele trabalho despertou estava a ideia de “pertença”, que precisou ser redefinida em um mundo ontologicamente fragmentado. Naquele tempo as “pertenças” começavam a ser (re)construídas e/ou conquistadas pelos movimentos sociais identitários em todo o mundo, e algumas delas continuam resistindo corajosamente às tormentas políticas aterrorizantes que permanecem até hoje.

Em *O poder da identidade: a era da informação* (CASTELLS 1999) o conceito de “pertença” está relacionado à identidade e às conexões que os indivíduos estabelecem com grupos sociais, culturais e territoriais. Ele sustenta que as identidades são construídas a partir da interação entre processos globais e locais, e a “pertença” pode ser, tanto uma força de coesão, quanto de diferenciação/exclusão. A pertença é, portanto, um elemento fundamental na formação das identidades individuais e coletivas, sendo moldada por fatores históricos, políticos e tecnológicos.

*A identidade de um indivíduo, e seu sentido de pertença, não são apenas determinados pelas suas condições materiais de existência, mas também pelas redes culturais e simbólicas às quais ele se conecta (CASTELLS 1999:22).*

Este dossiê tem como ambição principal provocar o leitor a repensar a construção de identidades a partir da (re)conexão das pertenças com os seus territórios, especialmente os territórios do campo. De saída a Doutora em Filosofia, Luciana Maia Azevedo de Almeida —organizadora do dossiê— em *bell hooks e a terra como princípio: por uma ética do pertencimento e do cuidado*, nos convida a articular “pertença” e “território”, através de um primoroso ensaio crítico sobre a obra *Pertencimento: uma cultura do lugar* (HOOKS 2022). A autora nos lembra que a terra não é um cenário inerte, mas um espaço de resistência e regeneração e que, para bell hooks, “... *pertencer à terra é deixar-se possuir por ela*”. A organizadora destaca que para bell hooks:

*... o pertencimento e o cuidado com a terra, cuja potência faz convergir as demandas por justiça social e ambiental, reconhece e*

*enfrenta as desigualdades raciais, de gênero e de classe, vinculadas ao capitalismo, ao mesmo tempo em que promove a preservação da natureza e a exaltação da riqueza dos saberes locais e dos modos de vida enraizados na terra (ALMEIDA).*

Quase uma década após a publicação dos estudos de Castells, o Geógrafo Rogério Haesbaert (2004) inovou nas Ciências Sociais brasileiras o entendimento do conceito “território”, argumentando que este vai além de uma simples delimitação geográfica (posto que “território” implica necessariamente em limite/fronteira), envolvendo também aspectos simbólicos, políticos e identitários, ou seja: de “pertença”. Haesbaert defende uma visão multidimensional do “território”, considerando que ele não é apenas um espaço delimitado e controlado pelo poder estatal ou econômico, mas também um espaço vivido, apropriado e ressignificado pelas populações. Para além disso, ele propôs os conceitos de “desterritorialização” e “reterritorialização”, chamando a atenção para os processos dinâmicos que envolvem a perda e a (re)construção de territórios.

*O território não deve ser visto apenas como um espaço delimitado e controlado, mas como um espaço apropriado e vivido, no qual os sujeitos estabelecem relações de identidade, poder e pertencimento (HAESBAERT 2004:19).*

O nexo entre “pertença” e “território”, que já se construía há duas décadas atrás, era o eixo “identidade”, ao redor do qual os movimentos sociais de então estavam se articulando rapidamente. Esta inescusável articulação entre “pertença” (identidade e relações de poder) e “território” (espaço apropriado e vivido) ganha neste dossiê uma configuração tangível em *mulheres pescadoras quilombolas: defesa de políticas públicas de saúde no Brasil*, da Antropóloga Rosânia Oliveira do Nascimento, em coautoria com a articuladora quilombola e doutoranda em Antropologia Elionice Conceição Sacramento. Para apresentar a luta de mulheres quilombolas pescadoras artesanais por políticas públicas de saúde, concebidas para as especificidades dos territórios de manguezais e para a identidade quilombola, as autoras convidam o leitor a pisar na lama do racismo ambiental “que gera asco e afasta as pessoas”. Ali “território” e “pertença” ganham cores, texturas e odores, fazendo o campo (re)surgir como território vivido e vivenciado.

Na década que se seguiu à publicação do trabalho de Haesbaert, o também Geógrafo Bernardo Mançano Fernandes (2012) e o Sociólogo Sérgio Sauer (2018) contribuíram decisivamente para que os conceitos “território” e

“territorialidade” fossem apropriados pelo campo das lutas sociais por terra no Brasil, pois para eles:

*A luta pela terra materializa essa recriação à medida que acrescenta novos elementos e perspectivas para a vida das pessoas nas áreas rurais, criando novas possibilidades sobre uso, acesso, controle, propriedade e territorialidade (SAUER & PERDIGÃO 2018:248).*

A propósito da necessidade de recriações que “... *acrescentem perspectivas para a vida das pessoas nas áreas rurais*”, em *descolonizar a história: conhecer histórias* a Professora da Rede Pública de Educação da SEEDUC/RJ, Adriana Mastrangelo Ebecken, nos convoca a trazer para dentro da Educação Básica urbana brasileira as histórias dos movimentos sociais do campo e suas lutas por direitos sociais, para com isso nos aproximar das suas múltiplas pertencas e territórios: posseiros, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco-babaçu, parcelas dos povos indígenas, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, dentre tantos outros sujeitos sociais.

A necessidade reinterpretar as articulações possíveis entre um território e seus protagonistas, a partir de como se conta a História e suas histórias, está presente também no artigo *sócio-espacialidade de canudos: terra, trabalho e mutirão*, do Doutor em Arquitetura e Urbanismo, Tiago Cícero Alves. Neste artigo, o autor toma o exemplo de Canudos como expressão de uma estrutura sócio-espacial que buscava:

*... agasalhar novas relações sociais (...) um exemplo emblemático dos movimentos de luta por terra, visto como uma mobilização insurrecional contra a impossibilidade histórica de acesso à terra e ao aumento da precarização das condições de vida da classe trabalhadora rural (ALVES).*

Alinhado com estes conceitos e tais convocatórias este dossiê é, portanto, sobre os seres que povoam as áreas rurais, suas lutas e suas formas de saber. É sobre “pertencas” e “territórios”; sobre identidades e auto-percepções; sobre ser e saber viver no campo, para pensar uma Educação do Campo que seja respeitosa e solidária com tudo aquilo que significam tais identidades.

## Uma discriminação epistêmica relevante

A diferença entre *Educação no Campo* e *Educação do Campo*, segundo Roseli Salete Caldart (2004), está na perspectiva a partir da qual a Educação é concebida e praticada.

*A Educação do Campo se constitui como uma educação pensada a partir dos sujeitos do campo, que reconhece sua identidade e suas formas de organização social, política e econômica, contrapondo-se ao modelo histórico da educação no campo, que os excluía e os subordinava ao urbano (CALDART 2004:31).*

Este dossiê revela e sustenta esta distinção visceral:

- *Educação no Campo* representa uma abordagem tradicional, na qual a Educação é pensada e implementada “para as populações do campo”, sem necessariamente considerar suas especificidades culturais, sociais e produtivas. Muitas vezes, reproduz modelos urbanos de ensino e desconsidera as realidades e necessidades dos sujeitos do campo, e
- *Educação do Campo* surge como uma concepção crítica e transformadora, “... *construída pelos sujeitos do campo e para o campo*”. Essa perspectiva valoriza os saberes, a cultura e as formas de organização das populações rurais, reconhecendo a Educação como um direito e um instrumento de luta pela valorização e permanência no campo.

O programa de *Licenciatura em Educação do Campo* (LECampo), da *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), uma forte referência de formação docente para a Educação do Campo no Brasil, apresenta neste dossiê algumas contribuições importantes. Este programa de Graduação em Educação tem como diferencial:

*... o protagonismo da população local. A educação do campo prevê a participação dos moradores locais, para que ela seja construída em conjunto com o povo do campo. Por isso, o curso prevê ensinamentos não apenas técnicos, mas também de um conjunto de práticas e reflexões que pensam a educação escolar e não escolar com plena participação da população, por meio de sindicatos rurais, movimentos sociais, universidades e setores institucionalizados (como secretarias de educação e Escolas Família Agrícola) (UFMG online).*

Em *ecologias emergentes: o papel dos mais-que-humanos na educação do campo*, os Professores Francisco Ângelo Coutinho, Rodolfo Dias de Araújo e Karla Magna dos Santos Gonçalves apresentam um relato tão concreto, quanto inspirador de como o LECampo (UFMG) desenvolve “... um conjunto de práticas e reflexões” para promover uma Educação do Campo a partir da “... plena participação” dos futuros Professores, através da Pedagogia da alternância.

A partir do conceito “ecologias emergentes” (KIRKSEY 2016), o programa explora:

*... espaços para novos caminhos de integração entre práticas culturais e ecológicas na formação de professores do campo, mediante o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos e seus territórios* (COUTINHO; ARAÚJO & GONÇALVES).

Os referenciais teóricos da Educação do Campo abrangem três eixos principais (CARMO & MARTINS 2021):

1. *Episteme e pertença*: com foco na valorização das especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais, promovendo uma Educação contextualizada e emancipatória;
2. *Território e territorialidade*: considerando as particularidades históricas e territoriais regionais, reconhecendo sua importância na formação dos educadores e na atuação profissional dos egressos, e
3. *Pedagogia e impacto*: envolvendo o acompanhamento e a análise das trajetórias profissionais dos egressos, visando compreender o impacto da formação recebida em suas práticas educativas e na transformação das comunidades onde atuam.

Esses eixos são abordados sob uma perspectiva sócio-histórica e territorial, buscando articular teoria e prática na formação de educadores comprometidos com as realidades do campo. A pedagogia do LECampo inclui a construção de trabalhos de conclusão de curso, que articulam questões locais com ciência, política e sustentabilidade com o objetivo de alinhar as pesquisas dos seus graduandos aos desafios contemporâneos concretos. Ao fortalecer a autonomia dos formandos, e das comunidades, no enfrentamento das crises socioambientais, estes trabalhos ampliam a potência de agir dos *geraizeiros*.

*... nós queremos que a universidade faça o que o governo não faz, porque a universidade tem condição de trazer os antropólogos, de trazer os geógrafos, de trazer os sociólogos, de trazer esse povo todo para conversar e discutir com a gente, como que a gente quer esse território, né?* (SR. ADAIR).

Disto trata o artigo *apontamentos para a educação do campo: o antropoceno como cenário dos trabalhos de conclusão de curso*, de autoria do Professor Francisco Ângelo Coutinho e equipe de pesquisadores do *LECampo* (UFMG), composta pelo docente da Educação básica Bruno Francisco Melo Pereira; pela Professora de métodos e técnicas de ensino Penha Souza Silva e pelo pesquisador de Ensino de Ciências Raí Leonardo de Jesus Santos.

### **Educação do Campo no Brasil**

A Educação do Campo é fundamentada por diversos teóricos que contribuem para a construção de um modelo educacional crítico, emancipatório e comprometido com as realidades e lutas das populações rurais. Cinco dos principais autores de referência para a Educação do Campo no Brasil são:

1. *Paulo Freire* (1987), cuja pedagogia compreende a Educação popular; a Pedagogia da libertação; o diálogo como base da aprendizagem, e a valorização dos saberes dos sujeitos do campo;
2. *Roseli Salete Caldart* (2004), quem agrega uma teorização da *Educação do Campo* como um movimento de luta política e pedagógica, e uma Pedagogia dos movimentos sociais;
3. *Miguel González Arroyo* (2000), que discute a Educação do Campo como um Direito, identidade e subjetividade dos sujeitos do campo na Educação;
4. *Bernardo Mançano Fernandes* (2012), ao introduzir os conceitos de “território” e “territorialidade” nos estudos de Educação do Campo e debater as relações entre Educação e reforma agrária e “identidade” camponesa, e
5. *Sérgio Sauer* (SAUER & MENEZES 2011), abordando conflitos agrários; Direitos humanos, e impactos socioambientais do agronegócio na Educação do Campo.

Esses autores são referências fundamentais para compreender os princípios teóricos, políticos e metodológicos da Educação do Campo no Brasil, e a eles se juntam autores internacionais que agregam dimensão e densidade a tais reflexões.

## **Educação Socioambiental e Educação do Campo**

Para uma articulação efetiva entre a Educação Socioambiental em escolas rurais brasileiras com a Educação do Campo no Brasil, alguns eixos norteadores são fundamentais:

1. Território como espaço de vida e aprendizagem
  - Compreender o território como um espaço de construção coletiva do conhecimento, valorizando saberes locais e práticas tradicionais de populações camponesas, quilombolas e indígenas, e
  - Enfatizar a relação entre meio ambiente, produção agroecológica e modos de vida sustentáveis.
  
2. Justiça climática e direitos socioambientais
  - Abordar a crise climática a partir de uma perspectiva de justiça socioambiental, considerando os impactos desiguais sobre as populações do campo, e
  - Discutir políticas públicas e formas de adaptação e resiliência em face dos efeitos das mudanças climáticas.
  
3. Valorização da cultura e identidade dos povos do campo
  - Incorporar a diversidade cultural dos povos do campo no currículo escolar, promovendo respeito às tradições e ao conhecimento popular, e
  - Fortalecer as narrativas dos povos tradicionais e camponeses na construção de soluções para os desafios climáticos.
  
4. Agroecologia e soberania alimentar
  - Promover práticas agroecológicas na Educação, como forma de resistência, adaptação e resiliência aos impactos socioambientais da monocultura e dos agrotóxicos, e
  - Incentivar a produção de alimentos saudáveis e a autonomia das comunidades rurais.
  
5. Pedagogia da alternância e Educação popular
  - Utilizar metodologias que alternem tempos de formação na escola e na comunidade, permitindo que o aprendizado dialogue com a realidade local, e
  - Adotar práticas de Educação popular inspiradas em Paulo Freire (1987), estimulando a participação ativa das comunidades no processo educativo.

6. Políticas públicas e participação social

- Garantir a implementação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo e à Educação Socioambiental, e
- Fortalecer a organização comunitária e os movimentos sociais na luta por Direitos e pela preservação ambiental.

Uma abordagem integrada contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados na luta por justiça ambiental, étnico-racial e social no campo brasileiro. Sendo assim, são muitas as possibilidades de articulação entre o que está globalmente demandado da Educação Socioambiental com a tão fortemente estruturada Educação do Campo no Brasil. Porém tal articulação não é nada simples, nem óbvia, e muito menos fácil para a maioria dos Professores no campo, especialmente para aqueles que trabalham em escolas rurais não diferenciadas (cerca de 50% das escolas rurais brasileiras) por, ao menos três razões:

1. A imensa maioria deles não foi formada em licenciaturas que adotam a Pedagogia da alternância e o contato com a realidade do campo ocorre quando eles já estão diante de seus estudantes, em uma sala de aula de um território a ser conhecido;
2. A diversidade biosociocultural brasileira, que faz de cada território um universo em si, a ser descoberto pelo Professor no exercício do seu ofício de “aprender a saber”; “aprender a fazer”, e “aprender a ser” —como almeja a Educação Socioambiental, por se desejar “transformadora”;
3. A distância que existe entre os saberes doutrinários, acadêmicos, culturais, tradicionais, ancestrais ou até aqueles aprendidos na pura contemplação da natureza, todos eles igualmente respeitáveis por serem historicamente enraizados, valiosos por serem socialmente produzidos e, principalmente, por não serem hierarquizáveis, e
4. O imenso hiato que permanece entre a produção do material didático-pedagógico que chega às salas de aula de escolas rurais e as realidades vividas nas mais distintas formas de pertencer ao campo.

Desta classe de dificuldades nos dá testemunho o Professor de História no Ensino Médio de escola rural, localizada em uma zona de amortecimento de reserva de biosfera da Mata Atlântica, Carlos Henrique Amaro Calcia em *educação socioambiental em escola rural não diferenciada: relato de experiência no programa no campo com eva*.

No que tange ao material didático, e às possibilidades pedagógicas disponíveis, e até mesmo possíveis em escolas rurais, a pesquisa apresentada

pelos educadores e docentes Luana Cordeiro da Fonseca e Felipe Sales de Oliveira em *impactos socioambientais da monocultura do eucalipto: perspectivas da educação do campo e da educação ctsa* permite compreender as lacunas e os desafios enfrentados pela Educação do Campo, com especial atenção à temática dos impactos socioambientais associados à monocultura de eucalipto. Realizado em três escolas estaduais, a partir dos materiais didáticos utilizados, o estudo mostra que:

*... o conteúdo presente nos livros não contempla de forma abrangente e contextualizada as especificidades do campo e as implicações socioambientais e culturais dessa realidade (...) [adotando uma nomenclatura abstrata ou genérica, sem oferecer] conexões diretas com as práticas, desafios e experiências locais dos sujeitos do campo (FONSECA & OLIVEIRA).*

Ainda na dimensão das experiências pedagógicas possíveis para a Educação Socioambiental “no Campo” —e “do Campo”—, a urbanista e *designer* de performance Maria Laura de Vilhena oferece um relato de vivência de articulação entre pertença e território a partir de jogos, exercícios e práticas de um teatro fórum. Em *por terra e teatro: o teatro do oprimido no contexto da educação do campo*, a autora descreve e discute oficinas realizadas com moradores de São Gonçalo do Bação (MG), um contexto “rururbano” em processo de transformação “socio-espacial”, a partir da iminente instalação de atividades de mineração no território. Ao colocar em perspectiva o sentido de “pertença”, através de uma oficina de fotografia com molduras que rotulam: “... é de todo mundo” e “... não é de ninguém”, os participantes desconstróem percepções socioespaciais dualistas que estão superpostas aos seus próprios sentidos de pertença.

Esta coletânea se completa com a entrevista da Doutora em Educação Jade Percassi, Educadora Popular e Professora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Entitulada *educação do campo, educação popular e o mst*, ela foi conduzida por Luciana Maria Azevedo de Almeida, a organizadora deste dossiê, em colaboração com Aline Mendes Bernardes Santos, Mestre em Educação e Professora da Educação Básica. “*Considerando o contexto de falência do modelo de desenvolvimento atual, os impactos negativos do agronegócio e os desafios impostos pelas mudanças climáticas*”, como lembram as entrevistadoras, esta é uma rara oportunidade de ouvirmos uma voz do território:

*A Educação Popular, tal como o MST a compreende, ou seja, a partir do referencial freireano (...) é fundamental no processo de formação*

*dos sujeitos e, sobretudo, desse sujeito coletivo que é o movimento social, menos como um plano ou um conjunto de práticas a serem seguidas, e sim como método, que abrange a práxis —no sentido de não dissociação entre o fazer e o pensar— e a dimensão da luta social como dimensão educativa (PERCASSI).*

Só isso já valeria a leitura, mas a entrevista e o dossiê trazem muito mais!

## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.

CALDART, Roseli Salete (2004). *Pedagogia do movimento: a formação política dos sem terra*. São Paulo: Expressão Popular.

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do & MARTINS, Maria de Fátima Almeida (2021). “Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha”. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, e12931. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12931>. Acesso em: 16/02/2025.

CASTELLS, Manuel (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

FERNANDES, Bernardo Mançano (2012). *Educação do Campo e pesquisa militante*. São Paulo: Expressão Popular.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAESBAERT, Rogério (2004). *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SAUER, Sérgio & MENEZES, Marluce (Org.) (2011). *Direitos humanos e conflitos socioambientais no Brasil rural*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SAUER, Sérgio & PERDIGÃO, Luís Felipe (2018). “Lutas pela terra no Brasil: sujeitos, conquistas e direitos territoriais”. *Abya Yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, v. 2, n. 2, p. 245-248. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/7031>. Acesso em: 16/02/2025.