

# **A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO EMANCIPAÇÃO SOCIAL: O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ASSENTAMENTOS RURAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).**

**Vinicius Travalini<sup>1</sup>**  
**Bernadete Castro Oliveira<sup>2</sup>**

## **Introdução**

O presente trabalho busca realizar uma discussão teórica a respeito da relação entre a linguagem cartográfica no contexto do ensino de Geografia, que pode aparecer como possível elemento no processo de emancipação social dentro da proposta de Educação do Campo, especificamente no âmbito dos assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Isto se torna pertinente na medida em que o processo da luta e permanência na terra, protagonizado pelo MST, que atualmente é a principal forma de organização social na luta pela terra e pela reforma agrária no país, apresenta uma preocupação com a formação dos sujeitos sociais nele envolvidos, o chamado Sem Terra<sup>3</sup>. A esse respeito, Roseli Salette Caldart (2004) propõe que “olhem para a história da formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra, buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano” (p. 18-19).

Dessa forma, entende-se a linguagem como uma forma de relação social e também de posição política na formação destes novos sujeitos, ressaltando a importância da linguagem cartográfica na representação da realidade e no entendimento das dinâmicas territoriais e suas contradições.

Em primeiro lugar, será feita uma breve incursão pela história da formação do MST, a fim de revelar os momentos significativos do processo da luta pela reforma agrária no país nos últimos anos. A seguir, serão realizadas algumas considerações a respeito de propostas para uma Educação do Campo, na defesa da criação de uma pedagogia que defenda os interesses da classe camponesa. Finalmente, serão discutidas algumas questões acerca da relação entre a linguagem cartográfica e a representação do espaço no âmbito da Educação do Campo, e como isso pode vir a fazer parte da formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

## **O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

Através da organização dos trabalhadores rurais (sem-terra, posseiros, assalariados rurais) e das muitas ocupações de terra, a partir de 1979, na região Sul do Brasil, surgiram diversas manifestações que propunham a luta pela terra e a reforma agrária no país. Daí iniciou-se uma organização que viria a dar origem ao MST, fundado em janeiro de 1984. Os seus objetivos, segundo Stedile (2009), eram

---

<sup>1</sup> Aluno do curso de graduação em Geografia – UNESP/Rio Claro – [vintrava@rc.unesp.br](mailto:vintrava@rc.unesp.br)

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento – UNESP/Rio Claro – [bacco@rc.unesp.br](mailto:bacco@rc.unesp.br)

<sup>3</sup> A expressão Sem Terra, grafada com letras maiúsculas e sem o hífen, é utilizado de acordo com Caldart (2004), que se refere desta forma ao sujeito constituído pelas lutas do MST.

organizar um movimento de massas a nível nacional, que pudesse conscientizar os camponeses para lutar por terra, por reforma agrária (significando mudanças mais amplas na agricultura) e por uma sociedade mais justa e igualitária. Queríamos enfim combater a pobreza e a desigualdade social. E a causa principal dessa situação no campo era a concentração da propriedade da terra. (p. 33).

A partir desta data, houve um aumento das ocupações de terras em vários estados, e iniciou-se a troca de experiências estratégicas e ideológicas entre os diversos movimentos.

Os principais fatores que levaram os trabalhadores rurais a se organizarem neste momento advêm do processo histórico que configurou a estrutura fundiária brasileira, herdeira do sistema de capitânicas/sesmarias, reforçado pela Lei de Terras (1850), e que posteriormente, com o desenvolvimento do capitalismo no campo ao longo do século XX, manteve o predomínio do latifúndio e a conseqüente concentração das terras nas mãos de uma minoria latifundiária. Fernandes (1999), nos diz que

o desenvolvimento do capitalismo é desigual e contraditório e que sua essência está na reprodução ampliada do capital. À proporção que acontece o desenvolvimento do capitalismo no campo, este tende a se apropriar de todos os setores de produção, expropriando os trabalhadores de seus instrumentos e recursos. (p. 29-30).

Além disso, podemos apresentar como outro fator para o surgimento das organizações dos trabalhadores na luta pela terra as heranças da chamada *modernização conservadora* ou *modernização dolorosa*, que segundo Caldart (2004),

consistiram em um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras especialmente as do Sul do Brasil. Essa agricultura, de traços mais profundamente capitalistas, expulsou do campo, de modo muito rápido, entre 1975 e 1980, grandes contingentes populacionais, exatamente as pessoas que viviam como arrendatários, como parceiros, ou que se reproduziam como filhos de agricultores em um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso intensivo de mão-de-obra. Com a mecanização, grande parte dessa força de trabalho não era mais necessária. (p. 102-103).

As alternativas desses trabalhadores expulsos do campo consistiam em migrar para as regiões de fronteira agrícola, no Norte do país, ou migrar para as grandes cidades, ambas trazendo grandes conseqüências sociais e ambientais para o desenvolvimento social e econômico do país.

No entanto, algumas iniciativas de reação a essas pressões do desenvolvimento do capitalismo no campo já vinham sendo organizadas. Caldart (2004) afirma que são três fatores ou elementos que constituem essas iniciativas: em primeiro lugar temos os trabalhos das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), onde os camponeses se organizavam para lutar contra as injustiças a que eram submetidos e pelos seus direitos. Esse trabalho foi fortalecido com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, “que, trabalhando em conjunto com as paróquias nas periferias das cidades e com as comunidades rurais, passou a contribuir na organização e na luta dos trabalhadores.” (p. 105). Um segundo elemento tem a ver com o momento histórico que vivia o país, que assistia ao processo de redemocratização decorrente do fim da ditadura militar. “O modo como foi assumida a retomada da luta pela Reforma Agrária nesse momento da História do Brasil precisa ser compreendido como parte deste contexto.” (p. 106). “O terceiro elemento sociocultural está na *tradição* ou no *costume* (Thompson, 1998 *apud* Caldart, 2004) incorporado da trajetória de luta pela terra nos quase cinco séculos de latifúndio em nosso país. O MST é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro.” (p. 107).

Atualmente, o MST está presente em mais de 20 estados brasileiros, agindo de forma intensa e diversificada na luta pela terra, e enfrentando problemas “relacionados ao interesse de grandes proprietários e à sua imagem perante a sociedade (questão existente devido ao favorecimento ocasional dado aos latifundiários pelos meios de comunicação)”. (SILVA, 2008, p. 13).

Contudo, é importante ressaltar que, tanto no MST quanto em outros movimentos sociais existentes no campo brasileiro, a luta pela reforma agrária não consiste apenas em lutar pela distribuição de terras. Segundo Fernandes (1999), esta luta

vai além...vai em direção da construção de novas formas de organização social que possibilitem a (re)conquista da terra de trabalho – a propriedade familiar. Vai em direção à (re)construção da propriedade coletiva dos meios de produção, e, mais importante ainda, vai em direção à construção de novas experiências realizadas cotidianamente pelos trabalhadores rurais no movimento de luta pela terra.. (p. 53).

Grande parte dos esforços empregados na luta para a construção de novas experiências cotidianas no MST diz respeito ao campo educacional, através da “*presença da luta pela escola pública no assentamento*, portanto, o campo da educação formal e a *presença de processos educativos não-formais* existentes desde a origem do movimento social.” (SOUZA, 2006, p. 32 - grifo da autora).

## **A Educação do Campo e a educação no MST**

No Brasil, a preocupação com a educação rural teve início nos primeiros anos do século XX, no sentido de formar os habitantes pobres do campo para trabalharem no desenvolvimento da agricultura, pois vinha ocorrendo um aumento do fluxo de migrações da população para as grandes cidades. Segundo Fernandes e Molina (2004), “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem.” (p. 10). As políticas apresentadas no âmbito da educação rural sofreram diversas transformações durante a trajetória dos diferentes regimes político-econômicos que o país viveu neste último século. Contudo, segundo este mesmo autor, no Brasil o conceito de educação rural sempre esteve ligado à implantação de políticas que consideravam a população rural brasileira como atrasada, e eram elaboradas sem a efetiva participação dos sujeitos a que se destinavam.

Por volta do final da década de 1990 houve um aumento das discussões a respeito da educação para a população do meio rural, envolvendo a participação de diversos setores sociais. Segundo Fernandes e Molina (2004), a idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Dessa forma, Fernandes (2006) afirma que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária.

Assim, Fernandes (1998) afirma de modo pertinente que

uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (p.10)

É importante ressaltar também que em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo, e juntamente com o I ENERA, realizado em 1997, fincou as bases do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é uma política pública de educação destinada aos trabalhadores rurais das áreas de Reforma Agrária, e está vinculada a parcerias diversas, como ministérios e outras esferas do governo, movimentos sociais e sindicais (BRASIL, 2004). Esta política tem como objetivo geral “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2004, p. 17).

Segundo Fernandes (2006), as expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. Assim,

a Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo. (p. 2)

Souza (2006), citando Andrade e Di Pierro (2004b), demonstra que existem vários tipos de experiências de Educação do Campo, destacando tanto iniciativas governamentais quanto iniciativas não-governamentais. Esta autora também afirma que

o MST vem sendo um dos sujeitos centrais na luta pela Educação do Campo, pensando as áreas de assentamento e acampamentos especialmente. Trata-se de uma proposta que tenta desenvolver uma concepção humanista e crítica da educação, sustentada em teorias da aprendizagem sociocultural. (p. 57)

No âmbito do MST, um movimento de características heterogêneas, é possível encontrar tanto a preocupação com a educação formal, escolarizada, como também a preocupação com a educação não-formal. Segundo Souza (2006), os processos educativos não-formais podem estar na dinâmica interna do movimento (reuniões, congressos, assembleias, cursos de formação e capacitação, entre outros), ou na dinâmica externa, através da relação com sujeitos da sociedade civil, como grupos religiosos, sindicatos de trabalhadores, universidades e Organizações Não-Governamentais.

O MST entende a educação como uma das dimensões da formação, sendo que esta é entendida no sentido amplo de formação da pessoa humana, e também no sentido mais restrito de formação de quadros para a sua organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST, 1996). Dessa forma, este movimento social busca uma forma bastante ampla e diversificada para a educação a ser construída no campo. A escola é considerada o eixo principal, mas em um sentido bem mais abrangente, com a proposta de uma escola “centrada no trabalho como princípio educativo e no qual a prática social dos envolvidos possa ser ponto de partida para a transmissão, problematização e construção de novos conhecimentos.” (SOUZA, 2006, p. 35).

Para Souza (2006), “as ações do MST questionam a distância entre os conteúdos da escola, da educação e da política educacional e aqueles saberes originados nas trajetórias humanas, na prática social contextualizada nas condições (contradições) sociais e materiais de existência.” (p. 38). Dessa forma, atualmente o MST vem atuando em um intenso processo de luta pela escola pública nos assentamentos e, ao mesmo tempo está presente a educação não-formal como espaço educativo, centrado na prática social e na trajetória humana.

Santos (2002) *apud* Souza (2006) contribui para o entendimento da idéia de emancipação social, quando discute nove teses a respeito das alternativas de produção, dentre as quais quatro são destacadas: “as alternativas de produção não são apenas econômicas: o seu potencial emancipatório e as suas perspectivas de êxito dependem, em boa medida, da integração que consigam entre processos de transformação econômica e processos culturais, sociais e políticos”. (p. 48). Assim, Souza diz que a partir desta tese,

é possível pensar que os espaços não-formais de educação, principalmente aqueles relacionados com as atividades produtivas no assentamento, possibilitam a organização comunitária e nesta a revisão de valores construídos historicamente, no contexto de outras experiências de trabalho vividas pelos assentados. No entanto, não podemos deixar de afirmar que tais processos são lentos e movidos por conflitos internos e externos ao assentamento. (p. 48).

Finalmente, a importância da relação do MST com os processos educativos é sintetizada na seguinte afirmação de Souza (2006):

É possível enunciar que o MST é um movimento de luta por direitos humanos, tendo como categoria social central os trabalhadores do campo e que as singularidades como espaço educativo manifestam-se na educação formal, na luta pela escola pública, na proposição educacional, na prática social educativa e na educação não-formal, na prática social que evidencia identidades, conflitos, proposições, negociações, enfim, aspectos da luta política e da construção de um novo modo de vida. (p. 50).

## **Linguagem cartográfica e representação do espaço**

Neste capítulo, serão realizadas algumas reflexões acerca da linguagem cartográfica no ensino de Geografia, e sua relação com o que foi explanado até agora a respeito da Educação do Campo.

Pode-se afirmar que a relação entre Geografia e Cartografia existe desde a consolidação da Geografia enquanto ciência, na segunda metade do século XIX. Assim, as transformações no âmbito da ciência geográfica foram alterando a relação desta com a ciência cartográfica. Segundo Girardi (2000), a escola regional francesa, originada no final do século XIX com Vidal de La Blache, fazia uma intensa utilização da Cartografia na atividade de identificação da região, legitimando o método geográfico em questão. Já no período conhecido como de renovação da Geografia, a Cartografia exerceu papéis diferenciados no âmbito das duas vertentes que surgiram deste período. Em uma delas, a Geografia Pragmática, o uso da Cartografia foi bastante intenso, principalmente como suporte para a construção de modelos matemáticos. Já no âmbito da Geografia Crítica, encontramos um posicionamento oposto por parte dos geógrafos, que começaram a questionar as posições políticas e metodológicas que estavam presentes na utilização dos mapas<sup>4</sup>.

Nesse momento, segundo Girardi (2000), houve, em nível internacional, “a estruturação da Cartografia como campo específico do conhecimento, requerendo para si o domínio de todas as etapas do processo cartográfico, desde a confecção até o estudo dos usos dos mapas.” (p. 42). Assim, esse processo acabou distanciando a Geografia das técnicas de confecção de mapas, relegando os geógrafos ao papel de consumidores de mapas. Guelke (1981) *apud* Girardi (2000) afirma que

---

<sup>4</sup> A primeira obra que marcou este momento foi a de Yves Lacoste – **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**, publicado originalmente em 1976.

muitos geógrafos pararam de ver mapas e o uso destes como uma ferramenta vital ao entendimento geográfico, apesar de completamente preparados para ver a Cartografia como uma técnica pontencialmente valiosa, ligada aos métodos quantitativos e ao sensoriamento remoto... [e que] a cartografia muitas vezes é vista como uma técnica para ser usada quando necessário, caso contrário é melhor deixar nas mãos de cartógrafos profissionais e de um pequeno número de geógrafos/cartógrafos acadêmicos com disposição a pesquisar num campo essencialmente técnico, revela uma das mais contundentes realidades da atual relação Geografia/Cartografia. (p. 42).

No entanto, nos últimos anos a produção cartográfica vem ganhando um posicionamento crítico, e segundo Souza e Katuta (2001), a proximidade da Cartografia com a Geografia não se dá apenas na estrutura curricular dos cursos de formação, “mas principalmente pela importância que ela [a Cartografia] apresenta no ensino e na pesquisa geográfica.” (p. 56). Dessa forma, o que nos interessa neste momento é discutir a importância que a Cartografia<sup>5</sup> apresenta no ensino de Geografia.

Para tanto, considera-se necessário ressaltar a função do ensino de Geografia, que de acordo com Souza e Katuta (2001) “seria a compreensão do espaço geográfico ou [...] o entendimento e desvelamento da lógica da distribuição e diferencialidade territorial dos fenômenos.” (p. 123). De acordo com esta afirmação, é clara a importância que o ensino da disciplina de Geografia apresenta no âmbito do conceito de Educação do Campo e na Educação da Reforma Agrária, vistos anteriormente, e que priorizam a formação do sujeito Sem Terra, pautado na construção de um novo modo de vida, através do questionamento das práticas políticas e sociais.

Antes de refletir sobre a importância da Cartografia no ensino de Geografia, é importante determinar quem serão os sujeitos envolvidos na utilização das representações cartográficas. Koeman (1995) *apud* Souza e Katuta (2001) afirma que “os mapas têm funções específicas para grupos específicos de usuários.” (p. 113). Assim, no presente trabalho cabe caracterizar como usuários, de forma generalizada, os alunos e educadores envolvidos nos processos educativos da Educação do Campo presentes em assentamentos rurais do MST, e para esse contexto indicamos as funções dos mapas de acordo com Santos e Lê Sann *apud* Souza e Katuta (2001), que segundo estas autoras a finalidade dos mapas enquanto instrumento no ensino de Geografia não é a existência de aulas de Cartografia em si, “mas desencadear raciocínios para o entendimento do espaço geográfico ou para o entendimento da forma de organização social territorial de diferentes sociedades.” (p. 115).

Esta afirmação pode ser reforçada pela tese de Board (1984) *apud* Girardi (2000):

é no campo da educação geográfica que devemos olhar com maior interesse a pesquisa do uso geográfico do mapa [...] É vital colocar mais esforços na melhoria da qualidade da leitura do mapa, não apenas perpetuar gerações de compradores de mapas, mas desenvolver habilidades úteis para cidadãos de um mundo incrivelmente complexo e desconcertante. (p. 43-44).

Desse modo, pode-se reforçar a idéia da importância que as representações cartográficas possuem no ensino de Geografia, através da leitura dos Princípios e pressupostos teórico-metodológicos presente no Manual de Operações do PRONERA:

---

<sup>5</sup> Nesse caso, estamos considerando como representações cartográficas mapas, cartas e maquetes. No entanto, pode haver referências para uma destas representações em particular, mas sem perder o sentido geral do papel da Cartografia no ensino de Geografia. Não cabe ao objetivo deste artigo diferenciar e caracterizar cada uma dessas representações.

## 5. OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO

### 5.1 – Princípios e pressupostos teórico-metodológicos:

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária.

São princípios orientadores destas práticas:

**Princípio do Diálogo:** é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

**Princípio da Práxis:** é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

**Princípio da Transdisciplinaridade:** é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Isto significa pensar em um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas:

- investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo.
- contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;
- processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo. (BRASIL, 2004, p. 27).

É possível ressaltar alguns pontos desta proposta, tais como “processos de interação e transformação do campo”, “perspectiva de transformação da realidade”, “interpretação crítica e aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora”, “uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora”, e a partir destes evidenciar o importante papel que a linguagem cartográfica, presente no ensino de Geografia no espaço dos assentamentos de Reforma Agrária, iria desempenhar no alcance dos objetivos da proposta do PRONERA.

Uma questão que não pode ser esquecida é a preocupação com a distância entre os “produtores” e os “leitores” dos mapas presentes nos processos educativos. São dois os extremos a que se pode chegar no caso de distanciamento. No primeiro extremo, temos o professor que acaba confundindo as aulas de Geografia com aulas de Cartografia, e limita-se apenas ao “ensino do mapa”. Por outro lado, temos os casos em que o professor apenas

“consome” os mapas utilizados no ensino de Geografia, sendo que muitas vezes os alunos não têm o domínio suficiente da linguagem cartográfica, considerando que esta é uma linguagem “específica e a leitura do mapa pressupõe, no mínimo, seu domínio.” (SOUZA e KATUTA, 2001, p. 132). Desse modo, torna-se relevante a observação Souza e Katuta (2001):

Para que isso não ocorra, é recomendável que os professores que trabalham com objetivos e conteúdos geográficos utilizem mapas sempre que possível, não se esquecendo, porém, de que a aula de Geografia não pode se transformar em aula de Cartografia. Além disso, seria interessante também que eles trabalhassem com noções e habilidades (rotação, redução, abstração) para o uso desse material. Para isso, é preciso que o docente recupere sua competência como educador num sentido amplo, recuperando assim seu compromisso político com uma determinada visão de mundo. (p. 132).

É importante também ressaltar a questão da formação dos professores, pois muitas vezes a utilização das representações cartográficas se dá de maneira insatisfatória devido ao histórico da formação do professor, desprovida de estratégias que possibilitem que o professor reflita a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. O próprio PRONERA possui Projetos de Formação Continuada de Professores de Áreas de Reforma Agrária, dispostos a oferecer cursos de diversas naturezas a fim de elevar o nível de escolaridade dos professores que atuam na Educação das Áreas de Reforma Agrária.

Finalmente, pode-se afirmar que a apropriação da linguagem cartográfica no ensino de Geografia está colocada em uma posição de extrema significação no âmbito da Educação do Campo, pois o entendimento das múltiplas informações espaciais é o objetivo principal a ser alcançado quando se busca uma prática educacional efetivamente transformadora da realidade. Dessa forma, entende-se que as propostas educacionais da Educação do Campo, e especificamente do MST estão de acordo com este objetivo, pois só com a compreensão da territorialização dos fenômenos é que se torna possível agir de forma consciente no mundo.

## **Considerações Finais**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aparece como uma das principais formas de luta e resistência no processo de democratização que a sociedade brasileira vem passando nos últimos 25 anos. Dentro desse Movimento, encontra-se, desde o início da elaboração das propostas coletivas, a presença da esfera educativa no campo. Esta faceta educativa aparece, no corpo do movimento, tanto na dimensão escolar como na dimensão não-escolar, e foi apropriada por inúmeros setores da sociedade, como sindicatos, organizações religiosas, ONGs, universidades e intelectuais de diversas áreas, possibilitando um expressivo aprofundamento teórico e prático no setor da criação de propostas e políticas voltadas à educação no meio rural brasileiro, que atenda aos interesses da classe trabalhadora camponesa.

Nesse contexto, percebe-se a grande relevância do ensino de Geografia, que só alcança seus objetivos no momento em que diversos tipos de linguagens estão presentes na relação docente-aluno. Uma destas linguagens é a linguagem cartográfica, essencial no entendimento do arranjo espacial das diferentes temáticas abordadas no ensino de Geografia. Portanto, considera-se pertinente que as propostas voltadas à Educação do Campo estejam comprometidas com os conteúdos geográficos para que, após a apreensão e reflexão destes, os educandos e educadores possam ser capazes de contribuir para o entendimento das dinâmicas territoriais e suas contradições, que estão presentes na vida dos moradores do campo.



## Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações**. Brasília, 2004.

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

FERNANDES, B. M. Educação no meio rural: por uma escola do campo. **Revista Geopantanal**, CORUMBÁ, v. 1, n. 4, p. 14-28, 1998.

\_\_\_\_\_. **MST: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2009.

\_\_\_\_\_; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação n. 08. São Paulo, 1996.

SILVA, R. A. da. **Levantamento sócio-ambiental do acampamento Elisabete Teixeira, Limeira – SP**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ecologia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

STEDILE, J. P. MST: 25 anos de teimosia. **Revista Caros Amigos**. São Paulo, jan. de 2009. p. 33.