

UFMS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Campus de Aquidauana

RODRIGO SIMÃO CAMACHO

**O ENSINO DA GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aquidauana

2008

RODRIGO SIMÃO CAMACHO

**O ENSINO DA GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação
em geografia da UFMS, campus de Aquidauana,
como requisito necessário para a obtenção do título
de mestre.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ROSEMEIRE APARECIDA DE ALMEIDA

Aquidauna

2008

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela experiência concedida, carinho, dedicação e atenção, durante todos esses anos que propiciou com que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

A todos os meninos e meninas do campo que nos proporcionaram entender a complexidade na construção dos diferentes saberes a fim de que possamos construir um saber emancipatório.

A minha namorada Juliana pela preocupação, auxílio, atenção, nos momentos mais difíceis. Espero que continuemos sempre juntos nessa caminhada pela construção de uma sociedade liberta da opressão do capital, cumprindo nosso dever enquanto sujeitos educadores e geógrafos.

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pais Adelina Simão Fracasso e José Francisco Camacho por todo apoio que me deram durante minha vida inteira e na realização deste trabalho.
- A minha namorada Juliana (Peixe-boi) pelo apoio e companheirismo nas horas difíceis, pelas discussões teóricas, e pela ajuda desde a graduação.
- A Orientadora Rosemeire Aparecida de Almeida por sempre ter apoiado e acreditado no meu trabalho desde o tempo de graduação.
- Aos sujeitos-estudantes da quarta série C da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, dos anos de 2005, 2006 e 2007. Obrigado pela colaboração e, principalmente, pela troca de experiências.
- Aos educadores e educandos da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, que colaboraram para que essa pesquisa fosse produzida. Espero que essa pesquisa lhes seja útil de alguma maneira.
- Aos amigos de infância e adolescência, que mesmo estando tão distantes e, que provavelmente nunca terão a oportunidade de ler o que escrevi, foram de grande importância no meu processo de construção enquanto ser social, no qual me encontro hoje. Especialmente aos amigos de Franco da Rocha e Francisco Morato, onde compartilhamos juntos as dificuldades e as experiências do modo de vida da periferia: Mário, Marcelo, Tadeu, Wagner (dentinho), Klayton, entre outros.
- Aos amigos do CEFAM (Centro Específico para Formação de Aperfeiçoamento do Magistério) de Franco da Rocha e de Tupi Paulista (turma do fundão), por tudo que vivemos e vivenciamos em um momento muito especial da minha vida, em particular: Luciano Grechia (Dente), Wellington Ferrari (Mano) e Daniel (Ismir).
- Aos amigos da Graduação em geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Três Lagoas (especialmente a turma do fundão), sendo eles: Frederico Gradela, Ismar Renan, Lucimeire, Arilton, Fábio (Mineiro), no qual, compartilhamos nossas experiências e construímos juntos grande parte do nosso conhecimento científico adquirido.
- Aos amigos do mestrado, especialmente, Frederico Gradela (novamente), João (cavaleiro da escuridão), Emerson (Podrão) e Anderson, pela ajuda, incentivo e discussões teóricas que me auxiliaram na compreensão da realidade.

- Aos amigos de Tupi Paulista, sempre presentes nas festas, baladas, e também nas discussões teóricas na busca de um mundo melhor: Élder (Bolinha), Alexandre (Falcão), Luciano (Dente de novo), Luís (Luid), Karina (Keka), Jaqueline (Rã), Diego (Mijão), Diego (Rato), Adriano (Juca), Rodolfo (Rodolfão), Gabriel (Dr. Coco), Marcelo (D2), Mauro, Nicolau, Uiara, Zizeli, Fábio (Fafá), Éder (Édão), Karla, Marlon, Vitor Hugo (Véio), Pedro (Pedrinho Cabonga), Tiago Bertolin, Amanda, Lilian (Li), Valmir e Daniela (Dani).
- Aos amigos de Aquidauana pela amizade, “pela hospedagem solidária”, desde a prova de seleção, e pelas discussões teóricas: Thiago (Thiagão), Gabriela (Gabi), André (Pirçoso) e Sócrates (Totonho).
- Aos amigos, colegas de trabalho e companheiros de luta: Mieceslau Kudlavicz, Eduardo Parro, Eduardo (Anarcopunk) e André (Metal).
- Aos meus tios e primos pelo companheirismo, amizade e apoio: Antônio (Tio Tonho), Tio Diogo, Tia Regina e Tio Luis, Augusto César (Guto), Marcos (Marquinhos), Elaine, Simone, Elder, Flávio (Flavinho), Fernando (Nandão) e Valdeis (Deis).
- Ao Senhor Ilson (Senhor padeiro), Dona Júlia (Julieta) e Giovana pela paciência, compreensão e auxílio no decorrer deste trabalho;
- A todos os meus professores da Educação Básica das escolas estaduais onde estudei: 3ª escola de Tupi Paulista; Prof. Bueno de Azevedo Filho e Prof. José de Bezerra Sanches de Francisco Morato; CEFAM de Franco da Rocha e CEFAM de Tupi Paulista. Pois, estes me ajudaram a construir a base que me propiciou dar continuidade aos meus estudos.
- Aos meus professores da graduação em geografia do campus de Três Lagoas e da pós-graduação (mestrado) em geografia do campus de Aquidauana, por me indicarem os caminhos a serem percorridos.
- A todos que colaboraram de maneira direta, ou indiretamente, para que o trabalho pudesse ser realizado.

EPIGRAFE***Fábrica***

*Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais:
Quero justiça
Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero um trabalho honesto
Em vez de escravidão*

*Deve haver algum lugar
Onde o mais forte não
Consegue escravizar
Que não tem chance*

*De onde vem à indiferença
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?*

*O céu já foi azul, mas agora é cinza
O que era verde aqui já não existe mais
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada
De tanto brincar com fogo*

Que venha o fogo então...

Legião Urbana/Renato Russo¹

¹ Álbum Dois, 1986.

RESUMO

Por meio desta pesquisa construímos uma reflexão acerca da educação, principalmente da Educação do Campo, e do ensino da geografia, como instrumentos de transformação social, tendo em vista a emancipação das camadas subalternas. Buscando, portanto, romper com a educação ideológica/reprodutora/domesticadora neoliberal e estabelecer como proposta a construção de uma Educação Libertadora/Emancipatória.

Fizemos também, uma reflexão acerca da questão agrária, pois a concentração fundiária é um problema que se iniciou no período colonial e, atualmente, está relacionada com a internacionalização da economia brasileira. Situação que envolve o agronegócio latifundiário exportador de um lado e o campesinato, de outro e desperta diferentes interpretações teóricas acerca dessa questão tanto por parte dos intelectuais como da mídia. Neste debate, se torna indispensável à discussão da luta da classe camponesa pela/na terra em busca de seu processo de recriação contra a territorialização do capital no campo e a sujeição de sua renda ao capital, fruto de um movimento de reprodução desigual e contraditório do capital.

Acreditamos na necessidade de construção de uma Educação do Campo para trabalhar as especificidades dos moradores do espaço rural, respeitando seu saber popular e auxiliando na luta contra a territorialização do capital no campo e a sujeição da renda camponesa ao capital. Tendo em vista que os povos do campo sempre estiveram excluídos devido à existência de um modelo socioeconômico que valoriza o agronegócio latifundiário exportador e o espaço urbano como símbolos da modernidade/avanço/progresso. No processo educativo oficial, sempre houve uma educação rural reprodutora/domesticadora que objetiva formar para a submissão, preparando mão-de-obra barata para o capital urbano e para o agronegócio, reproduzindo, assim, as relações sociais vigentes que são, por sua vez, excludentes. Logo, há necessidade de construção de uma Educação Emancipatória dos habitantes da área rural.

Num mundo capitalista globalizado se faz necessário entendermos a produção do conhecimento científico geográfico, bem como a produção do espaço geográfico dentro dessa lógica. Neste sentido, é imprescindível pensarmos em uma geografia e um ensino de geografia que possibilite a leitura da realidade de maneira crítica e transformadora, que permita romper com a ideologia neoliberal e o processo globalitário capitalista excludente. Por tanto, defendemos a necessidade de se construir uma geografia escolar fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético.

Concebendo os PCNs como o principal recurso teórico do professor é relevante levantar a discussão teórico-metodológica e ideológica desse documento, principalmente na geografia, a fim de entendermos os avanços e os retrocessos que trouxeram para educação nacional. Tendo em vista que os PCNs se encontram inseridos dentro de uma lógica de mudanças globais motivadas por políticas neoliberais.

Para atingir nossos objetivos de auxiliar no processo de construção de uma educação condizente com a realidade do campo, precisamos entender quem são esses sujeitos do campo que estudam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), ou seja, precisamos entender a realidade desses estudantes-camponeses. Desta maneira, vamos conhecer como são as relações socioespaciais destes sujeitos-estudantes por meio de fontes orais e escritas, pensando no tripé trabalho, lazer e escola que fazem parte da vida desses estudantes. Para que assim possamos construir uma educação que entenda os sujeitos do campo e suas especificidades. Vamos conhecer também, alguns trabalhos produzidos por estes alunos em sala de aula que expressam as suas opiniões e a sua realidade.

Refletiremos, também, a partir da opinião dos professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito da questão agrária, da Educação do Campo e do ensino de geografia, tendo em vista que os professores são peças fundamentais para a construção de um processo educativo transformador. Por isso, necessitam de uma formação que permita ler a realidade para além do discurso neoliberal, compreendendo a realidade dos seus educandos e possibilitando que estes possam adquirir uma consciência crítica que lhes dê autonomia intelectual de observar, analisar, questionar e transformar a realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Emancipatória; Educação do Campo; Questão Agrária; Ensino de Geografia; Transformação Social.

RESUMEN

Por medio de esta investigación construimos una reflexión sobre la educación, especialmente en el ámbito de la Educación del Campo y en la enseñanza de la geografía, como instrumentos de transformación social, con miras a la emancipación de las camadas subalternas. Buscando, así, romper con la educación ideológica/reproductora neoliberal y establecer como propuesta la construcción de una educación libertadora/emancipadora.

Hicimos también, una reflexión sobre la cuestión agraria, porque la concentración de la tierra es un problema que comenzó en el período colonial y, en la actualidad, está ligada a la internacionalización de la economía brasileña. Situación que envuelve la participación del *agribusiness* latifundista de exportación de un lado y el campesinado de otro, y despierta diferentes interpretaciones teóricas acerca de este problema tanto para los intelectuales como para los medios de comunicación. En este debate, es esencial la discusión de la lucha de la clase campesina, por la tierra y en la tierra, en busca de su proceso de recreación contra la territorialización del capital en el campo y la sujeción de su rienda al capital, resultado de un movimiento de reproducción contradictorio y desigual del capital.

Creemos en la necesidad de construcción de una Educación del Campo para trabajar las características específicas de los residentes del espacio rural, respetando sus conocimientos y auxiliando en la lucha contra la territorialización del capital en el campo y la sujeción de la rienda campesina al capital. Considerando que los pueblos del campo siempre estuvieran excluidos debido a existencia de un modelo socioeconómico que valoriza el *agribusiness* latifundista exportador y el espacio urbano como símbolos de la modernidad/avance/progreso. En el proceso educativo oficial, siempre existió una educación rural reproductora que tiene por objetivo formar para la sumisión, y para la preparación de mano de obra barata para el capital urbano y para el *agribusiness*, reproduciendo, así, las relaciones sociales que son, por su vez, excluyentes. Luego, hay necesidad de construcción de una educación emancipadora de los habitantes de la zona rural.

En un mundo capitalista globalizado debemos entender la producción del conocimiento científico geográfico, así como la producción del espacio geográfico dentro de esta lógica. En este sentido, es imprescindible pensar en una geografía y una enseñanza de la geografía que posibilite la lectura de la realidad de manera crítica y transformadora, que permita romper con la ideología neoliberal y con el proceso de exclusión del capitalismo y de

la globalización. Por lo tanto, defendemos la necesidad de construir una geografía escolar basada en los presupuestos teórico-metodológicos del materialismo histórico y dialéctico.

Concibiendo los PCNs como el principal recurso teórico del profesor es relevante levantar la discusión teórico-metodológica e ideológica del documento, principalmente en la geografía, a fin de entender los avances y retrocesos que trajeran para la educación nacional. Teniendo en cuenta que los PCNs se encuentran dentro de una lógica de mudanzas globales motivadas por las políticas neoliberales.

Para alcanzar nuestros objetivos de auxiliar en el proceso de construcción de una educación en consonancia con la realidad del campo, tenemos que entender quién son estos sujetos del campo que estudian en la enseñanza fundamental (1 a 4 series), es decir, tenemos que comprender la realidad de estos estudiantes-campesinos. De esta manera, vamos a conocer como son las relaciones socio-espaciales de estos sujetos-estudiantes por medio de fuentes orales y escritas, pensando en el trípode trabajo, entretenimiento y la escuela que hacen parte de la vida de estos estudiantes. A fin de que podamos construir una educación que comprenda los sujetos del campo y sus singularidades. Vamos a conocer también, algunas obras producidas por estos estudiantes en la clase que expresan las sus opiniones y su realidad.

Pensaremos, también, a partir de la opinión de los profesores de las series/años iniciales de la enseñanza fundamental en relación a la cuestión agraria, la Educación del Campo y la enseñanza de la geografía, porque los profesores son componentes fundamentales para la construcción de un proceso educativo transformador. Por eso, necesitan de una formación que permita leer la realidad más allá del discurso neo-liberal, para la comprensión de la realidad de sus alumnos y que les permita adquirir una conciencia crítica que les dé la autonomía intelectual de observar, analizar, cuestionar y transformar la realidad.

PALABRAS CLAVE: educación emancipadora; Educación del Campo; cuestión agraria; enseñanza de la geografía; transformación social.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	26
2 - PERSPECTIVAS PARA OS ESTUDOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL NO SÉCULO XXI: O AGRONEGÓCIO <i>VERSUS</i> A AGRICULTURA CAMPONESA	38
2.1 - Concentração fundiária: um problema histórico brasileiro	38
2.2 - A questão agrária no modo de produção capitalista	43
2.2.1 - A terra como mercadoria.....	46
2.2.2 - O processo de monopolização do capital e a territorialização do capital monopolista no campo.....	51
2.3 - O campo na internacionalização da economia do Brasil: a barbárie moderna do agronegócio <i>versus</i> a reforma agrária	54
2.3.1 - O agronegócio latifundiário exportador e suas implicações socioambientais: o modelo agrário/agrícola brasileiro	61
2.3.2 - Os bio (agro) combustíveis e a substituição da matriz energética mundial.....	67
2.4 – A agricultura dos povos do campo: garantia de soberania alimentar e de preservação da sociobiodiversidade nacional	72
2.5 - Concepções teóricas acerca do estudo da questão agrária no Brasil	82
2.5.1 – A tese do movimento desigual e contraditório no desenvolvimento capitalista no campo brasileiro.....	90
2.6 - O campesinato: uma classe em movimento	96
2.6.1 - Os movimentos sociais do campo: o MST e a luta pela terra e na terra.....	109
2.6.2 - O MST e a reforma agrária: os camponeses <i>versus</i> os latifundiários do agronegócio e o poder ideológico da mídia burguesa	114
2.6.3 - O processo de espacialização e de territorialização da luta pela/na terra do MST.....	124
3- POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA PARA A EMANCIPAÇÃO DAS CAMADAS SUBALTERNAS.....	128
3.1 - Educação: uma produção inerente ao ser humano	128
3.2 - A educação formal e suas implicações reprodutoras	131
3.3 - Educação e ideologia neoliberal: as tendências pedagógicas conservadoras	137
3.4 - Educação e transformação social: Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora	149
3.5 - Por uma educação formal transformadora: instrumentalizando os sujeitos para a mudança social	155
3.6 - A possibilidade e a necessidade da mudança social	160
3.7 - A educação e a produção do espaço geográfico	163
4 - POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	166

4.1 - Por uma reterritorialização do saber: a necessidade de construção de uma Educação do Campo	167
4.2 - A Educação do Campo: um projeto emancipatório construído em conjunto com os sujeitos do campo	173
4.3 - Pressupostos teórico-metodológicos que constroem a Educação do Campo	181
4.4 - Educação do Campo: um direito assegurado pela lei	186
4.5 - A Educação do Campo: uma forma de resistência do campesinato à expropriação e ao êxodo rural	190
 5 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI: A GEOGRAFIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	 199
5.1 - Crise de paradigmas no século XXI: em busca da totalidade e da construção de um novo projeto civilizacional	199
5.2 - Globalização e mundialização do capital: característica básica do espaço geográfico no século XXI	204
5.3 - O campo: uma totalidade inclusa em relações globais	213
5.4 - Produção do espaço social/geográfico e das relações socioespaciais: relações de trabalho sociedade/natureza.	216
5.5 - O trabalho e a produção/organização espacial no modo de produção capitalista: espaço de reprodução do capital	220
5.6 - O território como categoria de análise geográfica	230
5.7 - A geografia escolar: um instrumento de transformação social	232
5.7.1 - O materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico-metodológico do ensino da geografia: a Geografia Crítica/Dialética em sala de aula	240
5.7.2 - O ensino da geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental	250
5.8 - Geografia e ideologia: aparência e essência	253
5.9 - O ensino da geografia e a questão agrária em sala de aula: por uma geografia escolar dos camponeses	257
 6 - OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DEBATE TEÓRICO/IDEOLÓGICO/UTÓPICO	 264
6.1 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: necessidades de superação	265
6.2 - Os PCNs e o Construtivismo: discutindo o paradigma pedagógico	272
6.3 - Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no PCN de geografia	276
6.4 - A concepção histórico-social numa perspectiva dialética: entendendo a interpretação marxista da realidade	287

6.5 - Questão ideológica: respondendo as críticas negativas que estão no PCN de geografia acerca do marxismo	294

7 - PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA RAQUIEL JANE MIRANDA NO MUNICÍPIO DE PAULICÉIA-SP 305

7.1-O Município de Paulicéia	306
7.2 – A estrutura fundiária do município de Paulicéia atualmente	312
7.3 - A escola EMEF Raquel Jane Miranda	323
7.4 - Entrevistando os sujeitos-estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental: conhecendo suas opiniões	323
7.5 - Pesquisa com os sujeitos-estudantes da escola EMEF Raquel Jane Miranda em 2006	335
7.6 - Trabalho em sala de aula no ano de 2006	339
7.6.1 - O filme: “Os dois filhos de Francisco”	339
7.6.2 - Os bóias-frias dos canaviais em Paulicéia	341
7.7 – Pesquisa e atividades desenvolvidas em sala de aula em 2007	342
7.7.1 – Entrevistando pais e alunos: conhecendo sua realidade e compreendendo o espaço como uma totalidade construída pelos sujeitos.....	343
7.8 - Geografia Agrária e Educação Artística: ilustrações 2006-2007	350
7.9 - Conhecendo os estudantes do campo do município de Paulicéia/SP: trabalho, lazer e escola.	354
7.10 - Experiências vividas em acampamentos e assentamentos do INCRA pelos camponeses-estudantes: entendendo as relações da recriação camponesa.	383
7.11 – Ouvindo os docentes da escola EMEF Raquel Jane Miranda no município de Paulicéia em 2005	392
7.12 – Ouvindo os docentes da escola EMEF Raquel Jane Miranda no município de Paulicéia em 2006	406

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS 431

9 - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 446

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Charge sobre o êxodo rural	190
Figura - 02 - Localização de Paulicéia no Estado de São Paulo	306
Figura 03 - Mapa de localização da área de estudo.....	307
Figura 04 – Ilustração do Poema “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”	351
Figura 05 – Ilustração do Poema “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”	352
Figura 06 - Ilustração do Poema “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”	352
Figura 07 - Ilustração a respeito do trabalho escravo infantil no campo: laranjal, carvoaria, canavial e sisal.	353
Figura 08 - Ilustração do lugar onde moro	354

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de estabelecimentos até 20 hectares no município de Paulicéia em 1970, 1980, 1985.	311
Tabela 02- Produto Interno Bruto do município de Paulicéia	312
Tabela 03- Estrutura fundiária de Paulicéia.....	312
Tabela 04 – Soma total da estrutura fundiária do município de Paulicéia.....	320
Tabela 05 - Soma total das fazendas com mais de 1000 hectares no município de Paulicéia.....	320
Tabela 06 - Área ocupada pelas maiores propriedades em Paulicéia em porcentagem.....	321
Tabela 07 - Número de propriedades em Paulicéia em porcentagem	322
Tabela 08– Lugar onde moram os alunos da 4ª série C -2005.....	324
Tabela 09 - Lugar onde moram os alunos entrevistados da 4ª série C - 2005.....	325
Tabela 10 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram.....	326
Tabela 11 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram.....	326
Tabela 12 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar.....	327
Tabela 13 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar.....	328
Tabela 14 - Justificativa dos moradores da área rural que querem continuar morando no campo.....	329
Tabela 15 - Justificativa dos alunos da área rural que gostariam de morar na área urbana.....	330
Tabela 16 - Justificativa dos alunos da área urbana que querem continuar morando na cidade.	330
Tabela 17 - Justificativa dos alunos da área urbana que gostariam de morar na área rural.	331
Tabela 18 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST.....	332
Tabela 19 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST.....	333

Tabela 20 - Resposta dos alunos a respeito do que sabem sobre o MST (alunos as área urbana)	333
Tabela 21 - Resposta dos alunos a respeito do que sabem sobre o MST	334
Tabela 22– Número de alunos provenientes da área rural, segundo a rota de transporte - 2006.	335
Tabela 23 - Quantidade de alunos da escola em porcentagem - 2006.....	335
Tabela 24 - Lugar onde moram os alunos da área rural - 4ª série C - 2006.....	336
Tabela 25 - Lugar onde moram os alunos da área rural na 4ª série C - 2007.....	342
Tabela 26 - Data de nascimento dos alunos da 4ª série C por ano - 2007.....	343
Tabela 27 - Lugar de origem dos alunos da 4ª série C - 2007	344
Tabela 28 - Lugar onde os alunos da 4ª série C já moraram.....	345
Tabela 29 - Ano em que os pais dos alunos vieram morar em Paulicéia - 2007	346
Tabela 30 - Lugar de origem dos pais dos alunos da 4ª série C - 2007.	346
Tabela 31 - Lugar de origem dos pais dos alunos da 4ª série C por Estado – 2007.....	347
Tabela 32 - Lugar de origem das mães dos alunos da 4ª série C - 2007	348
Tabela 33 - Lugar de origem das mães dos alunos da 4ª série C por Estado - 2007.....	348
Tabela 34 - Motivos pelos quais os pais dos alunos da 4ª série C mudaram - se para Paulicéia.....	349
Tabela 35 – Mudanças que aconteceram em Paulicéia desde a chegada dos pais dos alunos	349
Tabela 36– Profissões dos pais dos alunos da sala de aula – 2007	350
Tabela 37 - Profissão das mães dos alunos da sala de aula – 2007.....	350
Tabela 38 - A importância do ensino da geografia agrária para os alunos do 2º ciclo das séries/anos iniciais.....	396
Tabela 39– As dificuldades encontradas para que ocorra a aprendizagem da questão agrária no 2º ciclo das séries iniciais.....	396
Tabela 40– Opinião dos professores se atualmente o conteúdo de geografia agrária permite a formação de um aluno crítico.....	397
Tabela 41 - O objeto de estudo da ciência geográfica segundo os professores	398

Tabela 42 - Informações que os professores possuem a respeito dos movimentos sociais do campo.....	399
Tabela 43 – O conhecimento dos professores a respeito da Geografia Crítica.....	400
Tabela 44 - Como trabalhar a interdisciplinaridade a partir do conteúdo de geografia agrária	400
Tabela 45 - A opinião dos professores a respeito da descontextualização da geografia agrária ensinada nas escolas.....	401
Tabela 46 - Quantidade de professores que acreditam que a questão agrária faz parte da realidade dos alunos de Paulicéia.....	401
Tabela 47 - O que os professores aprenderam sobre a questão agrária em sua formação acadêmica	402
Tabela 48 - A opinião dos professores a respeito da importância do conteúdo de geografia, comparado com o de língua portuguesa e o de matemática	402
Tabela 49 - Conhecimento dos professores de como é tratada a questão agrária pelos PCN's e pela LDB	402
Tabela 50 - Pontos positivos e pontos negativos da abordagem dos PCN's acerca da questão agrária	403
Tabela 51 - Como os professores avaliam sua prática docente	404
Tabela 52 - Cursos concluídos pelos professores	404
Tabela 53 - Sugestões e críticas dos professores a respeito da pesquisa elaborada.....	405
Tabela 54 - Opinião dos professores a respeito do grau de dificuldade das perguntas.....	405
Tabela 55 - Opinião dos professores a respeito da importância das perguntas do questionário estruturado.....	405
Tabela 56 - Curso superior que os professores fizeram ou estão fazendo.....	408
Tabela 57 – Quantidade de professores que estudaram/estudam em instituições públicas ou privadas	409
Tabela 58 - Opinião dos professores se a questão agrária faz parte da realidade dos nossos alunos da escola.....	409
Tabela 59 - Quantidade de professores que trabalham a respeito da questão agrária.....	410
Tabela 60 - Dificuldades encontradas para que ocorra a aprendizagem da questão agrária	411

Tabela 61 - Informações que os professores possuem a respeito dos movimentos sociais do campo.....	412
Tabela 62 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito da questão agrária e os movimentos sociais em sua formação acadêmica.....	412
Tabela 63 - Opinião dos professores sobre se consideram estar preparados para trabalhar a respeito da questão agrária em sala de aula	414
Tabela 64 - Opinião dos professores sobre se consideram esse conteúdo menos importante do que os outros conteúdos ensinados, como em língua portuguesa e em matemática.	415
Tabela 65 - Opinião dos professores se os educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental devem saber estas questões	416
Tabela 66 - Resposta dos professores a respeito das revistas que lêem ou jornais que lêem ou assistem.....	417
Tabela 67 - Resposta dos professores se eles confiam nas informações que esses jornais ou revistas trazem.....	418
Tabela 68 - Opinião dos professores a respeito do que esses jornais ou revistas falam acerca dos movimentos sociais	419
Tabela 69 - Opinião dos professores a respeito do MST (a favor ou contra).....	420
Tabela 70 - Respostas dos professores se conheceram a discussão acerca da Educação do Campo na sua formação acadêmica	421
Tabela 71 - Resposta dos professores sobre qual é seu livro didático de geografia preferido e se este livro traz discussões referentes à questão agrária	422
Tabela 72 - Respostas dos professores se sabem a respeito de como o PCN trata a questão agrária.	422
Tabela 73 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no PCN de geografia	423
Tabela 74 - Respostas dos professores se eles leram algum autor da geografia durante sua formação acadêmica	424
Tabela 75 - O que os professores aprenderam sobre o materialismo histórico e dialético em sua formação acadêmica	425
Tabela 76 - Respostas dos professores a respeito dos livros do Paulo Freire que leram durante a formação acadêmica	426
Tabela 77 - Opinião dos professores a respeito da função que desempenha a educação formal na sociedade.....	427

Tabela 78 - Opinião dos professores se a educação formal tem a função de transformar a sociedade.....	428
Tabela 79 - Opinião dos professores se a educação atualmente está sendo reprodutora ou transformadora	428
Tabela 80 - Opinião dos professores a respeito das questões respondidas.....	430

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico - 01 - Soma total da estrutura fundiária do município de Paulicéia	320
Gráfico - 02 - Área ocupada pelas maiores propriedades em Paulicéia	321
Gráfico - 03 - Número de propriedades em Paulicéia	322
Gráfico - 04 - Lugar onde moram os alunos da 4ª série C – 2005	324
Gráfico - 05 - Lugar onde moram os alunos entrevistados da 4ª série C - 2005	325
Gráfico - 06 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram.....	326
Gráfico - 07 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram.....	327
Gráfico - 08 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar	328
Gráfico - 09 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar	328
Gráfico - 10 - Justificativa dos moradores da área rural que querem continuar morando no campo.....	329
Gráfico - 11 - Justificativa dos alunos da área urbana que querem continuar morando na cidade.....	330
Gráfico - 12 -Justificativa dos alunos da área urbana que gostariam de morar na área rural.	331
Gráfico - 13 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST	332
Gráfico - 14 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST	333
Gráfico - 15 - Quantidade de alunos da 4ª série C em 2006.....	337
Gráfico - 16 - Lugar de origem dos alunos do campo na 4ª série C – 2006.....	338
Gráfico - 17 - Lugar de origem dos alunos da 4ª série C - 2007	344
Gráfico - 18 - Lugar de origem dos pais dos alunos da 4ª série C por Estado - 2007...347	
Gráfico - 19 - Lugar de origem das mães dos alunos da 4ª C por Estado - 2007.....	348
Gráfico - 20 - Curso superior que os professores fizeram ou estão fazendo	408
Gráfico - 21 - Quantidade de professores que estudaram/estudam em instituições públicas ou privadas (em porcentagem).....	409

Gráfico - 22 - Quantidade de professores que trabalham a respeito da questão agrária e dos movimentos sociais em sala de aula (em porcentagem)	410
Gráfico - 23 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito da questão agrária e os movimentos sociais em sua formação acadêmica (em porcentagem).....	413
Gráfico - 24 - Opinião dos professores sobre se consideram estar preparados para trabalhar a respeito da questão agrária em sala de aula (em porcentagem).....	414
Gráfico - 25 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito dos pressupostos teórico-	424

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Hélton)	458
ANEXO 2 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Victor).....	458
ANEXO 3 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Stefani)	459
ANEXO 4 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Joisie)	460
ANEXO 5 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Leonardo).....	460
ANEXO 6 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Aline).....	461
ANEXO 7 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Tatiane).....	461
ANEXO 8 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Marcos)	462

LISTA DE SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CATI - Coordenadoria de Assistência Técnica Integral
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEFAM – Centro Específico para a Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP – Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas
CEFFAs - Centros de Formação Familiares em Alternância
CFR - Casas Familiares Rurais
CNA – Confederação Nacional da Agricultura
CNBB – Confederação Nacional de Bispos Brasileiros
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ECR - Escolas Comunitárias Rurais
EFAs - Escolas Familiares Agrícolas
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura
FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GO - Goiás
GTRA - Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS – Imposto de Circulação de Mercadoria e Serviço
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC – Ministério da Educação
MPA – Movimento de Pequenos Agricultores
MS – Mato Grosso do Sul
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OGMs – Organismo Geneticamente Modificado
OTMs - Organismos Transgeneticamente Modificados
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDA – Projeto de Desenvolvimento Agrícola
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar

PSDB - Partido Social Democrata Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SEF – Secretaria da Educação Fundamental

SINGA – Simpósio Internacional e Nacional de Geografia Agrária

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNB – Universidade Nacional de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo



1 – INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por muitas mudanças, a principal delas é a consolidação do processo de globalização que atinge o ser humano, inclusive em suas subjetividades. O processo de globalização atual é marcado pelo lucro e acúmulo de capital, visto que a globalização, por meio da evolução da técnica, da ciência e da informação, veio dar as condições necessárias para a difusão do capital em escala global. Fazendo com que este período histórico seja o ápice da internacionalização do capital. Esse processo produz um período histórico diferente de tudo que a humanidade já vivenciou, pois, pela primeira vez, temos relações socioeconômicas unificadas mundialmente (SANTOS, 2001).

Entretanto, acreditamos que ao contrário do que prega a ideologia neoliberal, esse processo não é irreversível, pois é possível transformar a globalização atual em um processo não mais centrado no capital, mas centrado no ser humano. Pois, o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem avigorando a riqueza de uns poucos e aumentando a pobreza e a miséria de milhões (FREIRE, 1999). Construir uma outra globalização significa, portanto, uma ruptura com o processo neoliberal de globalização atual, centralizado na maximização dos lucros e exploração do ser humano pelo capital.

Daí a importância de rompermos com a ideologia fatalista neoliberal que quer nos impor a existência de uma realidade imutável, desconsiderando a possibilidade e a necessidade da transformação social. Tentando impedir que os sujeitos sejam produtores/construtores/transformadores da realidade. Negando, assim, a dialética da realidade, ou seja, o processo totalitário, dinâmico, desigual e contraditório de construção/reconstrução da realidade em diferentes tempos e espaços.

Essa ideologia tem o objetivo de opacizar os fatos para que não consigamos entender a essência da realidade, tentando naturalizar a desigualdade como se fosse produto de uma entidade metafísica, escondendo o caráter excludente/classista/contraditório das relações socioespaciais organizadas e condicionadas pelo modo de produção capitalista. Esta obstacularização para o entendimento da realidade causada pela ideologia cumpre a função de manter as estruturas sociais vigentes, via procedimentos jurídicos, políticos, religiosos, educacionais etc.

Por isso, sempre tivemos no Brasil uma educação funcionando como aparelho ideológico do Estado capitalista, inculcando valores cujo objetivo é reproduzir esta ideologia fatalista/neoliberal para assim contribuir na manutenção do *status quo* dos detentores do poder. A educação ideologicamente produzida no modo de produção capitalista

se transforma em mais uma arma que auxilia no processo de dominação e domesticação da elite com relação aos oprimidos, assegurando a reprodução de nossa sociedade estratificada/classista. Mantendo a classe subalterna obediente e submissa para vender a sua mão-de-obra ao capital e, assim, possibilitando que a burguesia continue acumulando capital e se reproduzindo enquanto classe dominante.

Considerando que parte do processo de conscientização ou não do sujeito ocorre na escola, à educação e ao ensino da geografia cabe a tarefa fundamental de auxiliar nesse processo de mudança. Tendo em vista que o processo educativo não é neutro, nossa posição é de produzir uma ciência e uma educação que seja voltada para a transformação social, auxiliando os oprimidos em sua luta. Logo, há necessidade no processo educativo da formação da consciência crítica de que nos fala Paulo Freire, que permita ao indivíduo ler a realidade em sua essência para além do discurso ideológico neoliberal/fatalista dominante.

Para isso, então, precisamos romper com a ideologia neoliberal, e fazer da prática educativa não mais uma prática reprodutivista e domesticadora atrelada ao poder dominante, mas fazer de nossa prática uma ação revolucionária/humanizadora/libertadora. Transformando o processo educativo não mais em um processo de produção/reprodução de mão-de-obra para o capital, e, sim, um processo que permita a reflexão crítica sobre a realidade de maneira que o indivíduo possa atuar em sua realidade como um ser ativo no processo de criação/recriação da realidade.

Desse modo, ao longo do texto, faremos uma apresentação de nossas reflexões a respeito da nossa concepção de se fazer uma educação transformadora, para a emancipação das camadas populares. E dentre essas modalidades de educação transformadora, discutiremos especificamente a Educação do Campo, suas vantagens e necessidades de aplicação prática para a melhoria da educação e das condições de vida no campo.

Nessa direção, nossa pesquisa está relacionada com a reflexão acerca da intencionalidade da prática educativa, tendo em vista que a educação como qualquer outra prática social, não é neutra. Ou seja, o ser humano como ser sociopolítico produz ações com o objetivo de romper ou de reforçar o modelo socioeconômico vigente. Daí a necessidade de assumirmos uma postura contra a sociedade desigual que está em vigência e auxiliar no processo de ruptura do modo de produção vigente.

Portanto, existe a necessidade de refletirmos a respeito das consequências negativas existentes nas relações entre sociedade e natureza que estão subordinadas ao modo de produção capitalista. Pois, este modo de produção possui como essência a exploração do

trabalho para a produção/reprodução, acúmulo e centralização do capital. Suas conseqüências podem ser visualizadas no êxodo rural, segregação socioespacial, miserabilidade, fome, violência, desemprego etc. Logo, a única alternativa viável é a ruptura com as estruturas estabelecidas.

Entendemos, dessa maneira, a educação como um dos instrumentos capazes de auxiliar no processo de ruptura com a ordem vigente e de construir juntamente com seus sujeitos outro modelo socioeconômico, que tenha como princípio fundamental o ser humano, e não o mercado. Rompendo assim com o processo de alienação/exploração/coisificação do ser humano inerentes ao modo de produção capitalista.

Por conseguinte, sem defendermos nenhum idealismo ingênuo e simplista da educação como “única forma para a salvação da humanidade”, ou como “o motor principal da transformação social” concordamos com Paulo Freire que a educação deve ser um instrumento de libertação/humanização, auxiliando em uma mudança social. Sendo assim, essa transformação poderá vir pela emancipação das camadas subalternas, em um processo de conscientização que ultrapassa os muros da escola. Portanto, estamos baseados na crença de que os sujeitos são agentes construtores da realidade e que esta realidade é parte de um movimento dialético, construído historicamente a partir das possibilidades, na qual, a educação se encontra inserida juntamente com outras instâncias sociais.

Buscamos, neste sentido, repensar a prática educativa e o ensino da geografia hoje, a fim de construirmos uma educação que ofereça a oportunidade de o educando ter a sua realidade inserida em sala de aula e que sua vivência participe do processo educativo. Pois, a educação é um processo inerente ao ser humano que ultrapassa os muros da escola, por isso a realidade do aluno deve ser inserida em sala de aula.

Logo, a necessidade de se reterritorializar o saber no campo, ou seja, produzir o conhecimento numa perspectiva condizente com a produção territorial camponesa, ou seja, a partir da “lógica camponesa”, para que eles sejam os sujeitos da produção de seu território e de sua educação. Possibilitando assim, aos sujeitos do campo geografar/territorializar e temporalizar/historicizar as relações socioespaciais, uma vez que este se torna agente ativo do processo de construção de sua realidade.

É por isso que está sendo construída a Educação do Campo, uma educação revolucionária, que tem a finalidade de reterritorializar o conhecimento, trazendo a cidadania aos habitantes da área rural. Pois, a educação nunca foi construída de maneira dialógica com os habitantes do campo. Assim, é alto o número de analfabetos na área rural, pois nunca houve realmente uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos

moradores do espaço rural. A ideologia dominante cristalizou a posição de que para os habitantes do campo “qualquer coisa estava de bom tamanho”.

A elite detentora do poder, principalmente no campo, sempre impôs desde a colonização do Brasil, o discurso ideológico de que aprender a ler e a escrever para os camponeses seria inútil e desnecessário. Dessa forma, pensar, ler, escrever e refletir seria somente necessário aos habitantes do espaço urbano. Desde a colonização do Brasil vivemos uma educação manipulada pelas elites, cujo único interesse é de continuar se perpetuando no poder, reproduzindo a desigualdade social.

As formas reprodutoras de educação fizeram com que todo esse tempo se produzisse uma educação voltada para preparar pessoas úteis ao modelo de produção industrial urbano, ou seja, mão-de-obra barata na cidade. Nessa concepção, a educação rural não teria utilidade para o sistema capitalista. E, dessa maneira, essa elite dominante sempre quis nos fazer pensar que o camponês não precisa de escola, que para “mexer” com a terra não precisa saber ler e escrever, e nem pensar e refletir.

A educação rural até então sempre apresentou a cidade e o agronegócio como sinônimos de desenvolvimento/modernidade, construído pelos “vencedores” e a agricultura camponesa como arcaica, inútil e em vias de extinção. Essa posição influenciou o êxodo rural e perpetuou a lógica de que ou os moradores do campo vão para cidade estudar, ou então, estudam no campo para ir morar na cidade.

A Educação do Campo é construída junto com seus sujeitos e a partir de suas necessidades. Produzindo-se, assim, um conhecimento dialogicamente com “os de baixo”, numa concepção de libertação e resistência. Tentando superar as condições precárias educacionais, nas quais se encontram os habitantes do campo, na atualidade. Buscando romper com a domesticação e a submissão até então presentes na educação rural.

Por isso, a Educação do Campo tem origem nos problemas enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos sociais do campo, impedindo que o capitalismo destrua o campesinato ou mantenha-os a margem da sociedade. Possuímos uma realidade, hoje, de total exclusão social dos moradores do campo, onde a prioridade dada ao agronegócio latifundiário exportador tem levado ao aumento da pobreza das populações rurais. Logo, a Educação do Campo busca auxiliar no processo de luta contra a territorialização do capital no campo e contra a sujeição da renda camponesa ao capital, que lhes impõe a miserabilidade.

Sendo assim, a Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência política e cultural camponesa frente às tentativas

de sua destruição por parte do capital, principalmente, na forma do agronegócio. Por isso, cumpre seu objetivo de formação educacional em conjunto com os movimentos sociais, daí sua concepção revolucionária, pois a construção de uma Educação Emancipatória não pode ser feita isoladamente.

Tem como uma de suas metas, formarem trabalhadores/moradores do campo comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, que possam ser militantes dos movimentos sociais. Desenvolvendo um processo de luta contra o capital, principalmente na forma do agronegócio latifundiário, que expropria os camponeses e todos os povos do campo ou os mantém sob a subordinação de sua renda.

Como a marginalização dos habitantes do campo está intrinsecamente relacionada com a questão agrária no Brasil, necessário se faz ao se refletir acerca da Educação do Campo entender como se dão as relações capitalistas no campo brasileiro e como essas relações foram produzidas historicamente. Bem como refletir o modo como se deu a concentração fundiária existente atualmente no Brasil.

Possuímos uma concentração fundiária que tem origem no Brasil colonial, primeiramente com as sesmarias e depois com lei de terras de 1850, que concentrou a terra na mão de poucos e negou o acesso da população oprimida à terra. Esse quadro determinou que tivéssemos na atualidade a segunda maior concentração fundiária do mundo.

O resultado do fato de termos “poucos com muita terra e muitos com pouca terra” (OLIVEIRA, 2003), ou até mesmo muitos sem nenhum pedaço de terra, produz uma sociedade com permanentes conflitos, seja no campo ou na cidade. Pois, a concentração fundiária gera êxodo rural que, por sua vez, causa o desemprego, subemprego, segregação socioespacial, favelização, violência, criminalidade etc.

Nessa concentração fundiária é que se instala o agronegócio no Brasil, ou seja, o agronegócio foi à forma encontrada pelo capitalismo para se desenvolver no campo sem precisar fazer a reforma agrária. Pois, atualmente os grandes proprietários de terra são os capitalistas, os mesmos que detêm o capital financeiro, industrial e comercial, por isso são capitalistas proprietários de terra.

Para entendermos as transformações atuais no campo nacional, temos que relacioná-las a um contexto de internacionalização da economia do Brasil num mundo capitalista globalizado. Isto quer dizer que atualmente os grandes grupos econômicos nacionais e, sobretudo, internacionais, comandam a exploração de nossos recursos naturais visando à exportação. Ou seja, produzimos para as nações desenvolvidas consumirem, principalmente no setor de grãos e, crescentemente, no setor agroenergético.

Essa relação entre monocultura e latifúndio tem formado uma combinação impactante socioambientalmente. Tendo como principais culturas a cana, a soja e o eucalipto. Os agroecossistemas simplificados do agronegócio requerem a utilização cada vez maior de agroquímicos, além das sementes transgeneticamente modificadas, para combater pragas e garantir a produtividade, ocasionando grandes impactos a nossa sociobiodiversidade.

Destacamos a produção de impactos socioambientais e destruição da sociobiodiversidade por parte do agronegócio, porque além da destruição ambiental o agronegócio interrompe o processo humano de produção da cultura popular, pois des(re)territorializa os sujeitos produtores desta cultura no campo. Nos territórios onde o agronegócio se territorializou, são os territórios onde não existe a produção da cultura popular que a agri-cultura camponesa propicia como as festas juninas que comemoram tradicionalmente as colheitas. Pois, o agri-negócio não produz cultura, somente capital, por isso que não existem festas populares onde o capital se territorializou (GONÇALVES, 2004). Logo, o agronegócio é predador da sociobiodiversidade.

Estamos no início de uma nova fase do agronegócio no Brasil, a dos agrocombustíveis. Devido à mudança da matriz energética mundial, com a queda crescente do uso do petróleo, os agrocombustíveis têm sido a matéria-prima energética substitutiva. O Brasil, enquanto país tropical tem sido um dos maiores produtores mundiais, principalmente da cana-de-açúcar. Essa combinação monocultura-agrocombustíveis-latifúndio, além da exclusão/expropriação dos povos do campo, e dos danos ambientais, tem sido um dos causadores do encarecimento de alimentos, atingindo as populações com menos recursos financeiros.

O agronegócio latifundiário/exportador tem sido considerado como símbolo da modernidade no campo, mas esconde, por trás da aparência moderna, a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos do campo que sua concentração de terra e de renda provoca. Por isso, defendemos a agricultura camponesa e a dos povos tradicionais do campo por entender que eles possuem uma relação de equilíbrio com a natureza fruto de sua prática da policultura orgânica, e porque estes entendem a produção de alimentos como requisito principal.

O agronegócio quando invade o campo expropriando o campesinato e proletarizando-o significa a efetivação do processo de territorialização do capital monopolista no campo (OLIVEIRA, 1999; 2004). Isso ocorre quando proprietário da indústria e proprietário da terra é a mesma pessoa, ou mesmo grupo empresarial. Mas, a territorialização do capital no campo, isto é, quando o camponês é expulso para a cidade, só faz com que

aumente a força de sua luta pelo retorno, a fim de se reterritorializar novamente, produzindo um território camponês através dos assentamentos.

Mas nem sempre o capital precisa, necessariamente, se territorializar no campo, podendo também ocorrer à monopolização do território pelo capital monopolista (OLIVEIRA, 1999; 2004). Esse processo ocorre quando o capital não se territorializa, ou seja, os camponeses continuam sendo os proprietários da sua terra, e da força de trabalho, mas possuem a sua renda subordinada ao capital, pois são obrigados a vender o produto de seu trabalho ao capital. Outras formas de extração da renda camponesa pelo capital são por meio de empréstimos bancários e na compra de insumos agrícolas. Logo, a extração da renda camponesa pode ser feita pelo capital industrial, financeiro e comercial.

A sujeição da renda camponesa ao capital permite a reprodução do campesinato paralela à reprodução do capital. Esse processo é possível porque o capitalismo é *contraditório e desigual*, por isso necessita de formas não-capitalistas, como o campesinato, para a reprodução de capital. Pois isso garante, por exemplo, uma contenção de custos do capitalista com relação à contratação de mão-de-obra.

Esta tese distingue-se, diametralmente, das teses marxistas-leninistas-Kautskyanas que entendem o campesinato como uma classe condenada à extinção, pois para estes no processo evolutivo do capitalismo só teríamos duas classes antagônicas: capitalistas e assalariados. Segundo essas teses o campesinato estaria condenado a proletarianização ou, no melhor dos casos, ao aburguesamento se tornando um capitalista proprietário de terra.

Outra condição essencial que as teses que pregam a extinção do campesinato não levam em conta é a capacidade de luta dos sujeitos. Luta esta que acompanhamos no Brasil onde o campesinato se recria por meio da luta (ALMEIDA, 2006). Os camponeses expropriados lutam para retornarem ao campo por meio dos movimentos sociais do campo, principalmente o MST que possui um projeto de construção de uma nova sociedade justa e democrática, onde os camponeses são sujeitos ativos importantes nessa transformação e não meros espectadores passivos frente às tentativas de sua destruição por meio do capitalismo na forma de agronegócio latifundiário. E o MST inclui a Educação do Campo como projeto fundamental para atingir seus objetivos.

Os camponeses também lutam na terra contra o capital a fim de manterem-se enquanto classe. Pois, entendem que família, trabalho e terra são partes indivisíveis do seu processo de reprodução. Entendem que o trabalho tem que ser autônomo e não subordinado ao capital. Dessa maneira, entendemos o campesinato como uma classe que está em movimento, pois luta para reproduzir-se enquanto tal. Formando uma classe ambígua, pois

são ao mesmo tempo proprietários de terra e trabalhadores (ALMEIDA, 2006). Mas isto não impede sua luta contra o capital pela manutenção da “terra de trabalho” e contra a sujeição de sua renda ao capital.

Por isso, o MST apresenta uma luta contra o capital, é a luta da classe camponesa pela/na terra em busca de seu processo de recriação e de reprodução. Pois, existe a luta contra a territorialização do capital no campo que expropria o campesinato, e a luta contra a monopolização do capital no campo, que subordina a renda camponesa lhe impondo um estado de miserabilidade. Daí, a necessidade de pensarmos que a reforma agrária tem que ser uma luta contra o capital. E o MST o faz por meio de suas estratégias de espacialização como as romarias, os acampamentos, ocupações etc.; e por meio de territorialização da luta, nos assentamentos, reivindicando terra e melhores condições de sobrevivência, melhoria da qualidade e especificidade da educação etc.

Pensando na necessidade de se reterritorializar o saber aos moradores do campo, e mais especificamente à classe camponesa, a geografia, enquanto disciplina, precisa estar diretamente relacionada com o espaço produzido pelo camponês para ser uma disciplina capaz de compreender a realidade camponesa e produzir seu conhecimento a partir dessa realidade. Por isso, precisamos fazer uma geografia que entenda e atenda as necessidades do morador da área rural, e que valorize o seu conhecimento popular, numa perspectiva relacional com o conhecimento científico.

A geografia enquanto disciplina que estuda a sociedade através das relações socioespaciais e da territorialização produzida por nossa sociedade capitalista, cabe um papel singular no auxílio para a transformação social. Não só a geografia, mas também as outras ciências que estão na educação formal como disciplina escolar devem instrumentalizar os alunos para que possam pensar criticamente a realidade possibilitando um processo de mudança social, ou seja, a geografia escolar deve desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade (OLIVEIRA, 1994a).

O conhecimento da geografia para a classe subalterna deve servir para que sejam capazes de perceber as formas de opressão na qual estão sendo submetidos, e quem são os responsáveis por essa exploração (BATISTA, 1995). Tendo em vista que a geografia deve se destinar a transformar a realidade, e não só explicá-la. Rompendo, com a característica de neutralidade presente no processo educativo, assumindo uma posição de classe, direcionando o educando a perceber as conseqüências negativas à humanidade produzidas pelo modo de produção capitalista.

O espaço geográfico é uma totalidade dinâmica/contraditória produzida nesse processo material de produção/reprodução do capital mediada pela super-estrutura, ou seja, os poderes simbólicos, políticos, ideológicos, jurídicos etc. Por estarmos em uma sociedade de classes, o espaço geográfico refletirá a natureza classista dessa sociedade, bem como sua forma de produção e o consumo dos bens materiais. Neste caso, o espaço geográfico no modo de produção capitalista se transforma em um espaço de reprodução do capital.

Por isso, defendemos a geografia escolar sob os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético. Visto que este método é revolucionário, pois permite entender a realidade como uma totalidade em constante movimento de transformação, onde o processo de produção/reprodução socioespacial e territorial se fazem historicamente pelas classes que compõem a sociedade por meio das relações de trabalho entre sociedade e natureza. Produção esta que, por sua vez, se encontra subordinada a um processo desigual e contraditório do modo de produção capitalista.

Este paradigma entende a necessidade e a possibilidade de ruptura com modelo socioeconômico vigente por meio da participação ativa dos sujeitos oprimidos/explorados que compõe a sociedade. A necessidade dessa ruptura com o modelo vigente se faz devido à coisificação/alienação/exploração do ser humano decorrente do modo de produção capitalista e de sua sociedade estratificada. Daí a necessidade de luta por uma sociedade mais justa e igualitária construída a partir dos movimentos sociais e de um projeto de ensino de geografia e de educação emancipatórios.

Expomos nossas considerações a respeito da possibilidade de construção de uma Geografia Crítica no Ensino Fundamental baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético. Nesta perspectiva, discutimos os avanços e retrocessos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e suas implicações teórico-metodológicas. Tendo em vista que este documento faz críticas e rompe teoricamente, de maneira contraditória, com o materialismo histórico e dialético.

Respondemos as críticas negativas feitas ao marxismo pelos PCNs, pois são superficiais e tendenciosas, uma vez que discute apenas o marxismo Mecanicista/Vulgar. Com isso, demonstram seu comprometimento com a reprodução ideológica do modelo neoliberal. O ecletismo teórico-metodológico adotado pelos autores do documento demonstra uma imprecisão com relação à interpretação da realidade que gera uma confusão de entendimento a respeito da ciência geográfica e de seu objetivo enquanto disciplina escolar.

O subjetivismo extremo adotado pelo documento retira da explicação acerca da construção do espaço geográfico, as relações de poder, as relações socioeconômicas e as

relações de trabalho. Desconsiderando as contradições inerentes ao modo de produção capitalista e sua sociedade estratificada. Estabelecendo uma explicação da sociedade como se fosse construída com igualdade e harmonia e não houvesse condicionantes estruturais que interferem nas ações individuais e coletivas. Dessa maneira, acaba entendendo a realidade apenas na sua aparência, não buscando romper com a ideologia neoliberal que mantém a reprodução da exploração/alienação/coisificação do ser humano. Sendo assim, impossível de fomentar um processo transformador da realidade, pois não entende a necessidade da mudança e a educação como instrumento auxiliar nesta ruptura.

Concordamos com o Construtivismo enquanto concepção teórico-metodológica que rompe com o positivismo/empirismo no processo de ensino-aprendizagem e concebe o educando como sujeito ativo nesse processo. Porém, o Construtivismo não superou o discurso de neutralidade do processo educativo. Por isso, necessitamos da conscientização política e da opção de classe feita pela Pedagogia Libertadora Freireana.

O Construtivismo não trata das relações socioeconômicas entre sociedade e educação, logo é incompleto para fomentar isoladamente um processo libertador por meio da educação. Desse modo um projeto educativo, somente construtivista não está diretamente relacionado à construção de um processo educativo libertador, ou seja, um projeto antagônico ao projeto reacionário/conservador/reprodutor/domesticador/neoliberal atual.

Nessa direção, a fim de auxiliarmos no processo de construção de outra prática educativa, ou seja, de outra geografia escolar, e de uma Educação do Campo, se faz necessário conhecermos quem são os sujeitos-estudantes do campo que estão no Ensino Fundamental, e qual é a sua realidade, ou seja, precisamos entender a realidade desses estudantes-camponeses. Porque é de suma importância que os próprios sujeitos se expressem dizendo como é sua vida cotidiana, e descrevendo como é o lugar em que eles moram.

Por isso, por meio do desenvolvimento em sala de aula de atividades de produção de texto, através de entrevista oral e de um questionário estruturado, os alunos da 4ª série, da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, nos anos de 2005, 2006 e 2007, falam de sua vida e do lugar onde moram. Vamos por meio destas falas tentar entender quem são os educandos do campo e o que pensam a respeito de onde moram. Buscamos refletir a respeito dessas falas, principalmente a partir das concepções desenvolvidas por Carlos Rodrigues Brandão (1999) acerca do estudante-camponês e, também, a partir de outros autores que discutem o campesinato enquanto produção familiar que resiste ao capitalismo.

Para que possamos construir uma educação que entenda os sujeitos do campo e suas especificidades, vamos conhecer as falas desses sujeitos-estudantes, pensando no tripé

trabalho, lazer e escola que faz parte da vida desses estudantes. Essas são as três faces principais que envolvem o processo de reprodução material e simbólica do camponês-estudante. Vamos conhecer também alguns trabalhos produzidos por estes alunos em sala de aula que expressam a sua opinião e a sua realidade.

Característica inerente a esses estudantes-camponeses é a vivência do trabalho familiar, pois terra, trabalho e família constituem outro tripé, o da composição da produção camponesa. Isto quer dizer que esses estudantes são ao mesmo tempo estudantes e trabalhadores. O trabalho familiar constitui tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Esse trabalho familiar tem característica socioeducativa e de subsistência obrigatória.

As ações dos camponeses-estudantes estão sempre relacionadas ao seu território de vida, ou seja, estão relacionadas aos animais que vivem juntos no dia-a-dia, aos córregos, as plantações, ou mesmo, ao seu trabalho diário, onde ajudam seus pais nas tarefas diárias. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações que são bem diferentes das que vivenciam os alunos da cidade. É esse universo dos alunos que vamos procurar compreender a partir de suas próprias falas. Suas atividades de lazer também se misturam ao trabalho familiar, não existindo uma separação rígida entre trabalho e lazer como ocorre na cidade. O lazer no campo envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar.

Partindo das reivindicações dos movimentos sociais e de todos os teóricos envolvidos nessa discussão de Educação do Campo sobre a necessidade de se ter cursos preparatórios aos professores acerca da Educação do Campo refletirmos a partir da opinião dos professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito da questão agrária, da Educação do Campo e do ensino de geografia. Esta investigação tem como pressuposto que os professores são peças fundamentais para a construção de um processo educativo transformador.

Com o questionário semi-estruturado, objetivamos apreender se o professor, que não tem uma formação específica para trabalhar com os alunos da área rural, conseguiu durante seu curso universitário e na Educação Continuada entender a complexidade das relações construídas no campo e as especificidades dessas relações estabelecidas pelos seus sujeitos, tendo em vista a construção de uma educação adequada aos mesmos. Também buscamos entender qual é o envolvimento que o professor das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, formado em pedagogia e/ou magistério, tem com o conhecimento geográfico.

Veremos que os próprios professores admitem estar despreparados para entender a complexidade da questão agrária e para trabalhá-la em sala de aula, pois não tiveram uma formação inicial e continuada que trabalhasse com esta questão de maneira plena. Também não tiveram uma formação específica para trabalhar com os alunos do campo, por isso desconhecem a discussão a respeito da Educação do Campo e a essência dos movimentos sociais, pois possuem, em sua maioria, como fonte de análise as informações da mídia hegemônica a respeito do assunto, desconhecendo o referencial bibliográfico que trata a questão em sua essência.

Quanto à geografia escolar a maioria tem como base principal de entendimento os PCNs e, por isso, não tem envolvimento com o materialismo histórico e dialético, comprometendo a formação crítica do educando, pois este documento com o seu ecletismo teórico-metodológico confuso e o seu envolvimento com neoliberalismo, não é capaz de propiciar um entendimento crítico ao professor a respeito das relações socioespaciais

Todavia, não podemos condenar os professores por causa de seu despreparo, pois os professores, na maioria dos casos, são um produto de um processo excludente onde tiveram uma formação na Educação Básica e, conseqüentemente, no Ensino Superior precárias, tem uma remuneração baixa e uma carga de trabalho exorbitante que não permite o seu aprimoramento e a produção de pesquisa, situação que acaba produzindo uma separação entre docente e pesquisador. Este quadro torna os professores vulneráveis à ideologia dominante, encontrando vasta dificuldade em compreender a essência da realidade.

Enfim, confirmamos nossa posição de que é necessário produzir ciência e trabalhar com educação e ensino de geografia para a transformação social, a fim de questionar a desigualdade e opressão existente na essência do modo de produção capitalista. Combatendo, dessa maneira, o discurso neoliberal que naturaliza a opressão e a desigualdade produzida em nossa sociedade classista. Deste modo, concordamos com Oliveira que “[...] uns fazem da ciência instrumento de ascensão social e envolvimento político, outros procuram colocar o conhecimento científico a serviço da transformação e da justiça social”. (1999, p.64).

2 - PERSPECTIVAS PARA OS ESTUDOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL NO SÉCULO XXI: O AGRONEGÓCIO *VERSUS* A AGRICULTURA CAMPONESA

*Malditas sejam
Todas as cercas!
Malditas todas as
propriedades privadas
que nos privam
de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,
amanhadas por poucas mãos
para ampararem cercas e bois
e fazer da terra, escrava
e escravos os humanos!*

Dom Pedro Casaldáliga

Neste início de século, parece ser este o grande nó: insistir no economicismo, na viabilidade econômica dos assentamentos ou assumir o caráter de classe da Reforma Agrária, isto é, o enfrentamento entre terra de trabalho (camponeses) versus terra de negócio (capitalistas). Caso o caminho seja a primeira opção, deixaremos de questionar a estrutura do poder, isto é, a ruptura do pacto terra-capital, fazendo a Reforma Agrária do Estado que combina o arcaico e o moderno, por conseguinte, agradando a elite fundiária pela possibilidade que cria de ser justa, lenta e com prévia indenização. (ALMEIDA, 2003, p.78).

2.1 - Concentração fundiária: um problema histórico brasileiro

Morte e vida Severina

*Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a cota menor
que tiraste em vida.
- é de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
neste latifúndio.
- Não é cova grande.
é cova medida,
é a terras querias
ver dividida.

- é uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.*

- é uma cova grande
para teu defunto parco,
porem, mais que mundo
te sentirás largo.

- é uma cova grande
para atua carne pouca,
mas a terra dada
não se abre a boca.

João Cabral de Melo Neto.

Reforma agrária já! (um século atrás)

Precisamos combater o regime capitalista na agricultura, dividir a propriedade agrícola, dar a propriedade da terra ao que efetivamente cava a terra e não ao doutor vagabundo e parasita, que vive na 'casa grande' ou no Rio ou em São Paulo. Já é tempo de fazermos isso e é isso que eu chamaria o problema vital.

Lima Barreto apud Mylton Severiano, 2008²

Possuímos uma concentração fundiária responsável pela desumana realidade na qual estão submetidos os moradores do campo no Brasil. De maneira sintética, podemos considerar a situação dos camponeses brasileiros da seguinte forma:

[...] Uma grande massa de lavradores, que conta exclusivamente com o trabalho da família e que corresponde a mais de 70% das unidades de produção existentes, ou ocupa a terra sem garantias e direitos assegurados (como é o caso dos posseiros), ou terra insuficiente para trabalhar em condições dignas [...]. (MARTINS, 1991, p.13).

Todavia, apesar da concentração fundiária promovida pelo agronegócio ser um problema bem atual, essa problemática tem que ser entendida historicamente, ou seja, temos que pensar a respeito de quais foram às condições criadas para que fosse possível a concentração fundiária no Brasil, que é a segunda maior do mundo perdendo apenas para os latifundiários brasileiros que “invadiram” o Paraguai.

Neste sentido, temos uma concentração fundiária que se inicia já no Brasil colonial, ou seja, as capitânicas hereditárias foram a primeira forma de distribuição de terras no

² Lima Barreto (1881-1922), escritor brasileiro, já havia escrito a um século atrás a respeito da concentração fundiária brasileira e ainda hoje sua reflexão continua atual.

Brasil. Dessa maneira, a elite brasileira/portuguesa desde o início optou por concentrar terras no Brasil, visto que eram entregues aos integrantes da nobreza grandes extensões de terra. Logo, é nesse período que se tem o início da concentração fundiária no Brasil. Esses donatários poderiam deixar essas terras como herança e, ainda, distribuí-las em parcelas a outros membros da elite que pudessem explorá-las, gerando assim lucros e tributos à coroa portuguesa, eram as chamadas sesmarias³. Confirmando nossa afirmativa, Stedile explica:

A primeira forma de distribuição da terra foi o sistema de capitâneas hereditárias, pelo qual a Coroa destinava grandes extensões de terra a donatários, que eram sempre membros da nobreza portuguesa ou prestadores de serviços à Coroa. Em troca de favores e de tributos, eles recebiam essas concessões, obrigando-se a explorá-las e, sobretudo, a protegê-las, tendo ainda o direito de deixar para seus herdeiros essas terras. Os donatários tinham o direito de repartir e distribuir parcelas de sua capitania, que eram chamadas de Sesmarias entregues aqueles que, além de interesse, apresentassem recursos para explorá-las. Isso implicava produzir gêneros comercializáveis, gerando tributos e, conseqüentemente, lucros para a Coroa. (1998, p. 09).

Esse período é encerrado com a Lei de Terras de 1850 decretada por D. Pedro II, cujo objetivo era manter os privilégios da elite, que na época eram os senhores escravocratas. Ou seja, dando um preço a terra, restringe-se o acesso a ela e, mantinha-se a classe de ex-escravos e imigrantes europeus subordinadas como mão-de-obra, pois não conseguindo adquirir um pedaço de terra continuariam dependentes desta elite.

O contexto histórico em que essa Lei é formulada vem a calhar com a crise na Europa, crise esta responsável pela expropriação e exclusão camponesa. Desta forma, a vinda destes imigrantes ao Brasil resolveria, parcialmente, o problema dos dois países. A partir dessa lei a terra, no Brasil, se torna mercadoria capitalizada, com isso esses imigrantes passaram a ter a ilusão de que conseguiriam adquirir um pedaço de terra para se reproduzirem como camponeses. Nesta perspectiva, Stedile explica que:

[...] percebendo a inevitabilidade da libertação dos escravos, a Coroa tratou de legislar o processo de posse, para que o acesso à terra fosse mais restrito, assegurando a disponibilidade de mão-de-obra, já que os escravos libertos deveriam permanecer nas fazendas como trabalhadores assalariados. Nessa mesma época, na Europa, a tensão social agravava-se em decorrência da crise verificada, sobretudo no campo, onde crescia o número de camponeses pobres

³ “Sesmaria – Nome dado ao lote de terra que as autoridades portuguesas davam a pessoas para que as cultivassem. Variavam de meia légua a 20 léguas quadradas. Geralmente a légua de sesmaria possui 6.600 metros”. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

ou miseráveis compelidos a emigrar para a América, o que resolveria parcialmente os problemas sociais naqueles países. Mas esses camponeses europeus tinham já uma tradição de propriedade da terra e dificilmente seriam atraídos para a América para se tornarem assalariados rurais. Foi dentro desse contexto que dom Pedro II promulgou a Lei nº. 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como a primeira Lei de Terras, que definiu a forma como seria constituída a propriedade privada no Brasil. Essa lei determinava que somente poderia ser considerado proprietário da terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios, pagando certa quantidade para a Coroa. (1998, p. 10-11).

Nesta direção, podemos perceber que o Brasil, durante toda sua história, sempre foi controlado por uma aristocrática rural que utilizou seu poder econômico e político para garantir que a distribuição da terra não fosse feita de maneira igualitária, concentrando grandes extensões de terras nas mãos de uma minoria. E com a lei de terras de 1850, essa realidade se torna, assim, cada vez mais desigual.

Portanto, sempre houve uma luta de classes que marcou o campo brasileiro. Essa luta de classes histórica no campo brasileiro pode ser resumida da seguinte forma: tínhamos uma relação de senhores latifundiários e escravos, no período colonial e imperial; depois, no período republicano, a relação era entre senhores latifundiários (coronéis) e os camponeses; e, hoje, temos os latifundiários do agronegócio e os camponeses. Por isso, para Nascimento, “as relações sempre foram construídas a partir de uma visão unilateral entre o urbano-rural, entre o senhor (proprietário) e o escravo, criando uma forte dependência de classes, ou seja, os camponeses/as na dependência dos coronéis ligados ao ruralismo brasileiro”. (2003, p. 3).

Podemos afirmar que no Brasil possuímos uma questão agrária ainda longe de solução. O Brasil é o quinto país do mundo em extensão territorial, logo, o problema de acesso a terra não era para existir dentro do espaço brasileiro. No entanto, não é isso que verificamos analisando a nossa estrutura fundiária, via dados oficiais do INCRA. De nossa área territorial total de 850,2 milhões de hectares, temos 170,0 milhões de terras devolutas, ou seja, terras que deveriam pertencer ao Estado e a União, e poderiam, assim, ser utilizadas para a reforma agrária. Entretanto, todo esse espaço está sendo ocupado e, em grande parte, ilegalmente, logo que existem latifundiários com propriedades maiores do que seus títulos alegam oficialmente. Segundo Oliveira, o Brasil tem:

[...] uma área territorial de 850,2 milhões de hectares. Desta área total, as unidades de conservação ambiental ocupavam no final do ano de 2003, aproximadamente 102,1 milhões de hectares, as terras indígenas 128,5

milhões de hectares, e área total dos imóveis cadastrados no INCRA aproximadamente 420,4 milhões de hectares. Portanto, a soma total destas áreas dá um total de 651,0 milhões de hectares, o que quer dizer que ainda no Brasil aproximadamente 199,2 milhões de hectares de terras devolutas. Ou seja, terras que podem ser consideradas a luz do direito, como terras públicas pertencentes aos Estados e a União. Mesmo se retirarmos 29,2 milhões dessa área ocupada pelas águas territoriais internas, áreas urbanas e ocupadas por rodovias, e posses que de fato deveriam ser regularizadas, ainda restam 170,0 milhões de hectares. Essas terras devolutas, portanto, públicas, estão em todos os Estados do país. Entretanto, [...] não há terra sem que alguém tenha colocado uma cerca e dito que é sua. Assim, os que se dizem “proprietários” estão ocupando ilegalmente estas terras. Ou seja, suas propriedades têm provavelmente, uma área maior do que os títulos legais indicam. [...]. (2004, p. 126-127).

Diante dessa problemática, a situação se torna ainda mais absurda quando as informações atestam que existem latifúndios do tamanho de alguns estados brasileiros. Por isso, Oliveira nos afirma que no Brasil estão os maiores latifúndios já registrados na história da humanidade. Sendo que “nem os senhores feudais conseguiram concentrar em suas mãos essa quantidade de terras”. (informação verbal) ⁴.

[...] no Brasil estão os maiores latifúndios⁵ que a história da humanidade já registrou. A soma das 27 maiores propriedades existentes no país atinge uma superfície igual a aquela ocupada pelo Estado de São Paulo, e a soma das 300 maiores atinge uma área igual á de São Paulo e do Paraná. Por exemplo, uma das maiores propriedades, aquela de Jarí S/A que fica parte no Pará e parte no Amapá, tem uma área superior ao estado de Sergipe. (OLIVEIRA, 2004, p. 126-127).

Segundo dados do INCRA de agosto de 2003: “[...] enquanto mais de 2,4 milhões de imóveis (57,6%) ocupavam 6% da área (26,7milhões de hectares), menos de 70 mil imóveis (1,7%) ocupavam uma área igual a pouco menos que a metade da área cadastrada no INCRA, mais de 183 milhões de hectares (43,8%)”. (OLIVEIRA, 2004, p.127).

Analisando a estrutura fundiária⁶ brasileira, podemos resumi-la em uma frase: “[...] *muitos tem pouca terra e poucos têm muita terra* [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 127, grifo do autor). Ou, ainda, complementar essa análise acrescentando que “[...] cerca de 1%

⁴ Palestra proferida pelo professor Ariovaldo de Oliveira em Três Lagoas, 2006.

⁵ “Latifúndio – É a grande propriedade. Temos latifúndio por exploração e o latifúndio por dimensão. Diz-se que o latifúndio é improdutivo (latifúndio por exploração) quando sua área é mal explorada ou totalmente inexplorada”. (ALMEIDA, 2004, p. 1).

⁶ “Estrutura Fundiária – Corresponde à forma de acesso à propriedade da terra e a explicação da distribuição da propriedade, sendo seu estudo de grande importância, porque dela vai depender a melhor compreensão da estrutura agrária e dos fatores que presidem a formação da morfologia agrária”. (ALMEIDA, 2004, p.1).

dos proprietários [e/ou empresas] detém 46% de todas as terras do país. [...]”. (MAURO; PERICÁS, 2001, p. 70). E, logo, o resultado dessa estrutura é a reprodução de uma sociedade em permanente conflito (MAURO; PERICÁS, 2001).

2.2 - A questão agrária no modo de produção capitalista

Entendemos que a questão agrária não pode ser concebida externa ao contexto das relações capitalistas de produção. Sendo que essas relações se constroem em sua plenitude, de maneira especificamente capitalista, a partir do momento em que ocorre o apartamento entre o trabalhador e os meios de produção, pois isto o torna dependente do salário pago pelo capitalista para sobreviver.

As relações capitalistas de produção são relações baseadas no processo de separação dos trabalhadores do meio de produção, ou seja, os trabalhadores devem aparecer no mercado como trabalhadores livres de toda a propriedade, exceto de sua própria força de trabalho [...]. (OLIVEIRA, 1986, p.61).

É dessa forma que o trabalhador acaba sendo expropriado dos meios de produção. Pois, a liberdade acentuada no discurso capitalista é uma ideologia que busca a expropriação dos trabalhadores de seus meios de produção. Dito de outra maneira: “[...] esse processo, chamado pela ideologia capitalista de liberdade, assenta no processo de expropriação dos meios de produção dos trabalhadores, ocorrido em período histórico imediatamente anterior”. (OLIVEIRA, 1986, p.61). Assim sendo, essa ideologia segue uma lógica que é a de que: “[...] só pessoas livres e iguais podem ter um contrato. Um contrato de compra e venda da força de trabalho [...]”. (OLIVEIRA, 1986, p.61).

Dessa relação de expropriação surgem, então, duas classes antagônicas: de um lado a burguesia que detém os meios de produção e, logo, o capital e, do outro lado os proletários expropriados dos meios de produção. E, por isso, estes últimos são donos apenas de sua força de trabalho e, como não detém o capital, necessitam do trabalho para sobreviver. Dito outra forma, essa relação gera duas classes sociais: “[...] o proprietário dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho. Agentes que são sociais, antes de serem individuais”. (OLIVEIRA, 1997, p.61).

Gerando, assim, uma relação de interdependência entre os seres humanos. Relação essa contraditória e desigual, pois é uma relação de submissão e de exploração. Existe uma produção coletiva e uma apropriação privada do produto do trabalho dos seres

humanos, por isso não é uma relação de cooperação, onde as relações são coletivizadas como no modo de produção primitivo. É, portanto, uma relação de exploradores (capitalistas) e explorados (trabalhadores).

Podemos afirmar, de maneira sintética, que devido à grande importância dada ao valor de troca, onde tudo ou quase tudo acaba se tornando mercadoria, o capitalismo criou a sociedade do valor de troca ou da mercadoria. Nessa relação, todas as pessoas estão incluídas numa rede de relações e, portanto, de interdependência, onde sua posição social, ou seja, o “lugar” que você ocupa na hierarquia social, acaba por condicionar ou é condicionada pelo lugar que outras pessoas ocupam nessa hierarquia social. Neste sentido, Martins nos afirma que, ao mesmo tempo em que somos individualmente livres, nunca o seremos totalmente, pois dependemos de relações que estabelecemos com outras pessoas de diferentes hierarquias, por isso, essa é uma contradição própria de nossa sociedade capitalista. Em suas palavras:

No capitalismo, só é pessoa quem troca, que tem o que trocar e tem liberdade para fazê-lo. A condição humana, a condição de pessoa, específica dessa sociedade, surge da mediação das relações de troca: uma pessoa somente existe por intermédio de outra. Essa é uma contradição própria do capitalismo, para entrar em relação de troca, cada um tem que ser cada um, individualizado, livre e igual a todos os outros, ao mesmo tempo, cada um nunca é cada um, porque a existência da pessoa depende totalmente de todas as outras pessoas, das relações que cada um estabelece com os outros. Cada pessoa se cria na pessoa do outro. (MARTINS *apud* OLIVEIRA, 1986, p.61).

Dentro dessa relação capitalista, de desigualdade e interdependência, podemos concluir que “[...] o capitalista ganha e o trabalhador perde [...]”. (OLIVEIRA, 1986, p.61). Visto que o trabalhador ganha pelo seu trabalho um salário que é apenas “[...] o que precisa para reproduzir-se como trabalhador, ou seja, para que ele continue trabalhador, e assim continue também vendendo sua força de trabalho para o capitalista”. (OLIVEIRA, 1986, p.61). Pois, se os trabalhadores ganhassem o suficiente para se tornarem, também, donos dos meios de produção, romper-se-ia, assim, a lógica de dominação por parte do capitalista. O que, obviamente, não é interessante para a burguesia.

Desta maneira, temos que analisar a agricultura nacional sempre no interior de um contexto de subordinação das relações capitalistas de produção. Nesse caso, necessário se faz entender o funcionamento do modo de produção capitalista. Neste sentido, podemos a

partir de Marx reconhecer as características principais que sustentam sua reprodução, ou seja, quais são as relações que estão na essência desse modelo socioeconômico.

Dentre as principais características, podemos destacar: a exploração do trabalhador assalariado, por parte da burguesia que detém os meios de produção, a fim de produzir a mais-valia; a necessidade de um exército de reserva para manter um controle salarial e evitar o desenvolvimento de direitos trabalhistas; a transformação do produto do trabalho em mercadorias com valor de troca; e, a transformação da força de trabalho em mercadoria. Neste sentido, Gorender nos afirma:

Eu defino o que é capitalismo seguindo aquele que me inspira e que não tenho receio de declarar, que é Marx. Defino o capitalismo como modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais-valia; em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições da existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio, mas de capital, de propriedade privada destinada à produção ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado. [...]. (2002, p.16).

Por isso, no modo de produção capitalista, a agricultura é mais um setor econômico com potencialidade para (re)produção do capital. Neste sentido, não importa ao capitalismo a reprodução material e simbólica de seus sujeitos, mas a quantidade de produção a ser transformada em mercadoria após a venda e, também, a transformação do dinheiro em capital. Entretanto, existe uma diferença (que o capitalismo não consegue superar) entre a agricultura e os outros ramos produtivos da economia, esta diferença é a terra. Pois, esta se trata de um recurso natural, portanto incapaz de ser produzido industrialmente, ou seja, a terra não é transformada em mercadoria pelo trabalho humano, mas, sim, por uma questão jurídica capitalista.

[...] Com referência ao modo de produção capitalista, a agricultura se incorpora ao sistema econômico como um dos seus ramos industriais. No modo de produção capitalista constituído, a agricultura não é simplesmente agricultura, ela é também um ramo industrial como siderurgia, a tecelagem, o ramo mecânico, como o ramo químico ou qualquer outro. Mas, se isso acontece, há uma peculiaridade que na agricultura é impossível de eliminar, que é o problema da terra, uma vez que esta constitui um recurso limitado e insubstituível. [...]. (GORENDER, 2002, p.17).

Percebemos, no contexto de relações capitalistas, um avanço da industrialização no campo, é a agroindústria que quer transformar o camponês em proletário. Esse processo, que é o resultado da internacionalização do capital, permitiu a oportunidade, aos capitalistas/proprietários de terra, a apropriação da renda capitalista da terra. Ou seja, a terra se torna uma mercadoria e a produção a partir dela também. Produção esta que será vendida para a apropriação da mais-valia por parte do capitalista. Corroborando neste sentido, Oliveira escreve:

No campo esse processo está igualmente marcado pela industrialização agrícola, ou seja, pelo desenvolvimento da agricultura capitalista que abriu a possibilidade histórica aos proprietários de terra ou aos capitalistas/proprietários de terra para a apropriação da renda capitalista da terra na sua forma diferencial e/ou absoluta. Está marcado, pois, pelo processo de territorialização do capital, sobretudo dos monopólios. (OLIVEIRA, 1999, p.76-77).

Neste sentido, a questão agrária está intrinsecamente relacionada com a transformação da terra em mercadoria pelo modo capitalista de produção. Por isso, existe a diferença entre “terra de negócio” e “terra de trabalho”, ou seja, quando “[...] o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho”. (OLIVEIRA, 1986, p.113).

Logo, temos de um lado o trabalhador camponês, que produz sua vida e sua cultura na terra de trabalho e, do outro lado, temos o agronegócio latifundiário que, com a posse da terra de negócio, expropria o camponês e destrói a sua cultura. Gerando a desigualdade social e colocando em risco a soberania alimentar. Este é, pois, o retrato do capital que procura se desenvolver em sua plenitude no campo.

2.2.1 - A terra como mercadoria

É notório, tanto por parte dos teóricos da geografia urbana como para os teóricos da geografia agrária, que a questão da terra como mercadoria é um ponto fundamental na discussão da desigualdade social. Tendo em vista que nos países capitalistas, a terra é uma mercadoria e a sua acumulação propicia o acúmulo de riquezas. Por isso, hoje, os recursos naturais como: terra, água e ar, foram transformados em mercadoria pelo sistema capitalista, por exemplo, as áreas com menor poluição e com abastecimento de água possuem

um maior valor de troca. Logo, a posse da terra é definida não pela necessidade de cada um, mas pela capacidade de compra de cada um, por isso a elite burguesa detém a maior parte das terras no Brasil. Isto quer dizer que na economia capitalista tudo se torna mercadoria, até mesmo a terra. O preço do aluguel ou da compra de propriedades não é determinado pelo fato de ser um bem indispensável à vida, mas pelo fato de ser propriedade de alguns homens e não ser de outros (SPOSITO, 1989, p.74). Ou seja, no capitalismo, a terra é sempre definida como terra de negócio e nunca como terra de trabalho.

Entretanto, na concepção marxista, e da maioria das correntes teóricas, mercadoria é tudo aquilo que necessita do trabalho humano para ser produzido. Nesse sentido, a terra não pode ser mercadoria, mas apenas um recurso natural. Ou seja, o trabalho na terra dá origem a produções humanas, que é a natureza humanizada, como as edificações ou os fixos, que nos fala Milton Santos. Ou ainda, produzem os frutos da terra, como na agricultura, que são produtos do trabalho humano. Mas a terra continua sendo um recurso natural, isto é, não pode ser produzida pelo trabalho humano.

A terra é um bem natural, não pode ser reproduzida, não pode ser criada pelo trabalho. Quando alguém trabalha na terra, não é para produzir a terra, mas sim o fruto da terra, ou então as edificações sobre a terra. O fruto da terra, as edificações sobre a terra são produtos do trabalho, mas a própria terra não é. (RODRIGUES, 1990, p.16).

No entanto, o tempo passa e a terra continua sendo reserva de valor. E o seu preço normalmente tende a aumentar, por isso só quem pode pagar a possui. Tendo em vista que só o trabalho estabelece valor às mercadorias, o preço da terra só vai poder ser decidido juridicamente ou pelo mercado econômico através do “jogo capitalista” de oferta e procura. Podemos dizer, então, que a terra tem preço, mas não tem valor, por isso o capitalismo, ideologicamente/juridicamente, forja um valor de troca à terra, que é inexistente, pois não existe produção de terra, mas, sim, produção simbólica de preços a terra, por meio da economia de mercado.

Há um consenso, aceito sem a menor contestação por todas as correntes de pensamento: só o trabalho cria valor. A terra é uma mercadoria que tem preço, que é vendida no mercado, e que não é reproduzível, ou seja, tem um preço que independe de sua produção. É uma mercadoria sem valor, no sentido de que seu preço não é definido pelo trabalho na sua produção, mas pelo estatuto jurídico da propriedade da terra, pela capacidade de pagar dos seus possíveis compradores. (RODRIGUES, 1990, p.17).

Partindo desta afirmação de que o preço da terra é forjado ideologicamente pelo sistema jurídico do Estado capitalista, vamos resgatar historicamente como esse processo se deu. Como já havíamos descrito anteriormente, a primeira lei que regulamentou a posse da terra no Brasil foi a “Lei de Sesmarias”, que fornecia o direito ao rei na atribuição das doações para uma pessoa que tivesse condições de produzir na terra, ganhando, assim, poder político e administrativo. Essa lei vigorou até 1822. Desta data até 1850 a ocupação passou a ser sem controle, ou seja, por meio de invasão. Esse período é encerrado com a Lei de Terras de 1850, decretada por D. Pedro II. É quando então a terra no Brasil transforma-se em mercadoria, o objetivo dessa lei era manter os privilégios da elite rural que na época eram os senhores escravocratas. A partir dessa data a terra se torna mercadoria capitalizada.

Desse modo, a terra passa a ter um preço exatamente para que haja a reprodução da força de trabalho, ou seja, impedindo o acesso das camadas subalternas aos meios de produção, justamente num período de ascensão do modo de produção capitalista no Brasil. Em outras palavras: “[...] o preço da terra se define originalmente como uma forma de impedir, no momento histórico da ascensão do capitalismo no Brasil, o acesso do trabalhador sem recursos à terra: ‘Este momento refere-se à passagem do escravismo ao trabalho livre’. [...]”. (RODRIGUES, 1990, p.18).

O imigrante e o ex-escravo, dessa forma, não teriam acesso aos meios de produção. A partir desse momento a terra passa a ter um preço para que se torne, portanto, inacessível ao trabalhador e dominada pela aristocracia rural. Dito de outra forma: “[...] a terra tornou-se uma mercadoria do modo de produção capitalista. Uma mercadoria que tem um preço, só acessível a uma determinada classe”. (RODRIGUES, 1990, p.18).

Este acontecimento histórico marcará até hoje a questão agrária no Brasil, pois, se oficializa, a partir de então, a propriedade privada da terra e é dado início ao acúmulo de terra como reserva de valor. Começa-se, portanto, a definir quem são os donos da terra, ou seja, qual é a classe social que terá acesso a ela. Criam-se, dessa maneira, valores de troca diferenciados no espaço (renda diferencial), sendo que apenas as pessoas que tem maior poder aquisitivo acabam se beneficiando desses espaços valorizados. Ou seja, é o poder jurídico legitimando a desigualdade de distribuição de terras. Ou para usar a expressão de Nascimento, é o “poder de direito”, utilizado em benefício dos latifundiários, que forja um valor econômico e social a terra, legitimando legalmente a propriedade privada da terra. Nesta perspectiva, Rodrigues nos afirma:

Com a lei 601 de setembro de 1850, conhecida como a lei das terras, só quem podia pagar era reconhecido como proprietário juridicamente definido em lei. Além do valor moral, a propriedade como ocorria anteriormente - tinha também valor econômico e social. O capitalismo se desenvolveu e impôs politicamente o reconhecimento da *propriedade privada da terra*. (1990, p.17, grifo nosso).

Reafirmamos que por não ter sido produzida com trabalho humano, a terra tem um preço, mas não tem valor. A terra, no capitalismo, gera o que chamamos de renda capitalizada da terra, ou seja, é o tributo cobrado pelo capitalista, que detém a posse da terra, para utilização dela como meio de produção. Este fato gera a grilagem⁷, que é uma forma de conseguir a posse da terra sem ter que pagar por ela, na maioria das vezes, à custa de um violento conflito rural, onde, o camponês acaba perdendo, sendo até mesmo assassinado à mando dos capangas do grileiro. Vejamos a explicação de Oliveira:

No capitalismo, a terra, transformada também em mercadoria, tem um preço, mas não tem valor, porque não é produto criado pelo trabalho humano. A propriedade capitalista da terra é renda capitalizada; é direito de se apoderar de uma renda, que é uma fração da mais-valia social e, portanto, pagamento subtraído da sociedade em geral. Isso ocorre devido ao fato de que uma classe detém a propriedade privada da terra e só permite a sua utilização como meio de produção (arrendada ou não), através cobrança de um tributo: a renda capitalista de terra. É por isso que, sob o capitalismo, a compra da terra é compra de renda antecipada. Quando estamos diante da grilagem de terras, esse processo revela seu verdadeiro caráter: o caminho “gratuito” do acesso à renda, do acesso ao direito antecipado de obter o pagamento da renda, sem mesmo ter sequer pago para poder auferi-la. (OLIVEIRA, 1986, p.61).

Neste sentido, são os proprietários de terra que vivem da renda fundiária, seja ela urbana ou rural. A renda fundiária significa o tributo pago pela sociedade ao proprietário da terra para que ela seja posta em circulação. Dito de outra maneira: “[...] a origem da renda fundiária reside no fato de que um grupo de pessoas detém a propriedade do solo em detrimento do restante da sociedade que, por sua vez, necessita pagar um tributo para que essa terra seja disponibilizada para a produção”. (ALMEIDA, 2003, p.80). Ou ainda nas palavras de Marx: “[...] o apropriar-se da renda é a forma econômica em que se realiza a propriedade fundiária, e a renda fundiária supõe propriedade fundiária, que determinados indivíduos sejam proprietários de determinadas parcelas do globo terrestre”. (apud ALMEIDA, 2003, p.80).

Nesta direção, Almeida vai nos dizer que a terra se torna um equivalente de capital ou equivalente de mercadoria porque apesar da terra não poder ser um capital, pois

⁷ “Grilo - área de terra apossada de terceiros de maneira fraudulenta ou pela força”. (ALMEIDA, 2004, p.2).

esta não é produzida pelo trabalho, o capital se apropria da terra a partir do pagamento de um tributo, que é a renda. Sendo que esta renda não é transferida ao proprietário no momento da produção, mas sim na circulação, ou seja, no momento da venda das mercadorias juntamente com o processo de extração da mais-valia. Isto é o que denominamos de renda capitalista da terra.

[...] da mesma forma que o capital se apropria do trabalho, que também não é fruto do trabalho (não tem valor), ele consegue se apropriar da terra, mediante o pagamento de um tributo, a renda. A apropriação capitalista da terra vai transformá-la em equivalente de capital, tornando possível a subordinação do trabalho agrícola. A renda que será paga ao proprietário da terra não nasce na produção, ela somente será transferida a ele no momento da distribuição da mais-valia, considerando que é na produção que mais-valia é originada, mas é somente na circulação da mercadoria que ela se realiza. Martins (1981, p. 169) consegue desvendar a origem do pagamento da renda da terra: ela é paga pela sociedade. (ALMEIDA, 2003, p. 81).

No capitalismo, a terra está sempre se valorizando, mas não pode ser considerada como mercadoria ou capital, porque não passa pela atividade produtiva. Sendo considerada, por isso, como um “falso capital” ou um “equivalente de capital”. Porque seu valor de troca regula-se no mercado, devido à monopolização de seu acesso, ou seja, a partir da lógica mercadológica de oferta e demanda: “quanto menor a quantidade do produto no mercado para vender, maior valor esse produto alcançará”. Logo, a terra se valoriza, mesmo sem o trabalho ou mesmo sem o seu uso, pois está inserida no “jogo capitalista” da propriedade privada da terra e, por isso, apesar de ser um bem essencial à vida, torna-se escasso e acessível apenas para alguns. Corroborando com nossa análise, Rodrigues explica que:

A terra é um equivalente de mercadoria ou um equivalente de capital. A valorização do capital dinheiro aplicado em terra está relacionada à “valorização” média do capital em geral. A terra é um equivalente de capital em geral. A terra é um equivalente de capital, porque se “valoriza” sem trabalho, sem uso. Para produzir renda o ter e o usar não estão juntos. Pautase nas regras de valorização do jogo capitalista, que se fundamenta na propriedade privada. Mas, é uma falsa mercadoria e um falso capital. É um valor que se valoriza pela monopolização do acesso a um bem necessário à sobrevivência e tornado escasso e caro pela propriedade. (1990, p.17).

Dessa maneira, percebemos que a questão agrária está intrinsecamente relacionada com a transformação da terra em mercadoria pelo modo capitalista de produção, ou seja, está relacionada à transformação da terra de trabalho em terra de negócio. Logo,

somos favoráveis à reforma agrária, por uma terra de trabalho, ou seja, a favor da terra como valor de uso e não com valor de troca como ocorre atualmente, onde a terra serve para reserva de valor ao latifundiário capitalista e/ou para exploração do trabalho alheio.

2.2.2 – O processo de monopolização do capital e a territorialização do capital monopolista no campo

Entendemos que a produção/reprodução do território não se faz de maneira isolada das relações capitalistas de produção, ou seja, produção/reprodução ampliada do capital. Logo, se faz necessário entender essas relações para entendermos os processos e as transformações territoriais que permeiam o campo na atualidade. Sabemos que essas relações são responsáveis pelas desigualdades entre frações de uma mesma formação territorial. Nesta direção, de acordo com Oliveira, o desenvolvimento capitalista segue sua lógica de desenvolvimento gerada pela produção/reprodução do capital, circulação, valorização do capital, reprodução da força de trabalho e de um exército de reserva. Essa é a lógica de construção/desconstrução de formações territoriais em todo o mundo, que faz com que essas formações territoriais sejam desiguais, com relação à produção e reprodução do capital. Essa lógica mundializada do capital é combinada e desigual, por isso o capital se mundializou, porém ela convive contraditoriamente com uma lógica nacional como explica Oliveira:

A lógica do desenvolvimento do modo capitalista de produção é, pois, gerada pelo processo de produção propriamente dito (reprodução ampliada/extração da mais-valia/produção do capital/extração da renda da terra), circulação, valorização do capital e a reprodução da força de trabalho. É essa lógica contraditória que constrói/destrói formações territoriais em diferentes partes do mundo ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam dinâmicas desiguais de valorização, produção e reprodução do capital, conformando as regiões. Trabalhamos, pois, com o princípio contraditório de que, ao mesmo tempo em que o capital se mundializou, mundializando o território capitalista, a terra se nacionalizou. É, pois, também dessa contradição que nasce a possibilidade histórica do entendimento das diferentes e desiguais formações territoriais e das regiões como territorialidades concretas, totalidades históricas, portanto, da espacialização contraditória do capital (produção/reprodução ampliada) e suas articulações com a propriedade fundiária, ou seja, a terra. Assim, volto a insistir que o capital é na sua essência internacional, porém a lógica que envolve a terra é na essência nacional. (2004, p. 41).

O campo atualmente, devido à internacionalização da economia, é marcado pelo processo de industrialização e de implantação do agronegócio, isso quer dizer que foi o

“[...] desenvolvimento da agricultura capitalista que abriu a possibilidade histórica aos proprietários de terra ou aos capitalistas/proprietários de terra para a apropriação da renda capitalista da terra na sua forma diferencial e/ou absoluta [...]”. (OLIVEIRA, 1999a, p. 76). Esse fenômeno está marcado pelo processo de “*territorialização do capital monopolista*” ou de “*monopolização do território pelo capital monopolista*”. A existência desses dois processos se deve ao fato que “[...] o capital não transforma de uma só vez todas as formas de produção em produção ditadas pelo lucro capitalista. O desenvolvimento do capitalismo se faz de forma *desigual e contraditória*”. (OLIVEIRA, 1999a, p. 76).

Quando ocorre a *territorialização do capital monopolista*, o camponês é expropriado e tende a proletarizar-se, pois nesse caso, o capitalismo, em seu processo de produção/reprodução ampliada do capital, se desenvolve de forma plena. Por isso, o capital destrói o processo de produção/reprodução territorial camponesa, pois estes são expropriados e obrigados a tornarem-se assalariados urbanos ou rurais, ou seja, os bóias-frias. Nesse processo, o capitalista é o proprietário industrial e o proprietário latifundiário ao mesmo tempo, por isso extrai concomitantemente o lucro da produção industrial e agrícola e a renda da terra gerada dessa produção agrícola. É nessa lógica que se instala o agronegócio, caracterizando a paisagem do campo com a lógica da produção agrícola do capital mundializado, ou seja, um mar de monocultura. Em outras palavras, quando ocorre o processo de territorialização do capital monopolista...

[...] ele [o capital] varre do campo os trabalhadores, concentrando-os nas cidades, quer para serem trabalhadores da indústria, comércio ou serviço, quer para serem trabalhadores assalariados no campo (bóias-frias). Nesse caso o processo especificamente capitalista se instala, a reprodução ampliada do capital desenvolve-se em sua plenitude. O capitalista/proprietário da terra embolsa simultaneamente o lucro da atividade industrial e da agrícola (cultura da cana, por exemplo) e a renda da terra gerada por esta atividade agrícola. A monocultura se implanta e define/caracteriza o campo, transformando a terra num “mar” de cana, de soja, de laranja, de pastagens etc. (OLIVEIRA, 2004, p. 42).

Entretanto, quando ocorre à *monopolização do território pelo capital monopolista*, o capitalista se utiliza do camponês para acumular e reproduzir seu capital. Nesse caso, o camponês não é expropriado, mas sua renda fica subordinada ao capital, sendo obrigado a repassar o produto do seu trabalho para o capitalista. No entanto, neste processo, ele consegue se reproduzir enquanto camponês, pois ocorre uma redefinição das relações camponesas de produção pelo capital. Portanto, o camponês continua existindo e se

reproduzindo material e simbolicamente enquanto classe social. Em última instância este processo impede o êxodo rural e a expropriação camponesa, possibilitando uma melhor distribuição de renda⁸. Ou seja,

[...] quando o capital monopoliza o território, ele cria, recria, redefine relações de produção camponesa, portanto familiar. Ele abre espaço para que a produção camponesa se desenvolva e com ela o campesinato como classe social. O campo continua povoado e a população rural pode até se expandir. Nesse caso, o desenvolvimento do trabalho no campo pode possibilitar, simultaneamente, a distribuição da riqueza na área rural e nas cidades, que nem sempre são grandes. (OLIVEIRA, 2004, p. 42).

O capital se territorializa, apropriando-se de grandes propriedades, em setores econômicos onde a renda é alta como a soja, a pecuária de corte e, principalmente na atualidade, os agrocombustíveis. Mas nos setores alimentícios de baixo custo, o capital apenas monopoliza o território para extrair uma parcela da renda camponesa da terra. Neste sentido, Martins nos explica:

[...] o capital tem se apropriado diretamente de grandes propriedades ou promovido a sua formação em setores econômicos do campo em que a renda da terra é alta, como no caso da cana, da soja, da pecuária de corte. Onde a renda é baixa, como no caso dos setores de alimentos para o consumo interno generalizado [...] o capital não se torna proprietário de terra, mas cria condições para extrair o excedente econômico, ou seja, especificamente renda onde ela aparentemente não existe. (apud ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 122).

Nessa concepção, podemos sintetizar o conflito territorial, capital X campesinato, da seguinte maneira: a territorialização do capital é a antítese da territorialização camponesa. Ou seja, para o campesinato se reproduzir enquanto classe se faz necessário que o capitalismo não se reproduza no campo em sua plenitude, ou seja, não se territorialize. Visto que a territorialização do capital no campo desterritorializa (des-re-territorializa⁹) o camponês

⁸ Mas a monopolização do capital no campo, apesar de permitir que o campesinato continue se reproduzindo, traz a subordinação da renda camponesa fazendo com que o camponês se reproduza numa situação precária, daí a necessidade ruptura com o capital.

⁹ Des-re-territorialização é um conceito utilizado por Porto-Gonçalves ([200?]) e por Rogério Haesbaert (2002; 2006), para explicar o processo de desterritorialização e, conseqüentemente, a automática reterritorialização, tendo em vista que ninguém vive sem estar territorializado, ou seja, a territorialização é uma característica inerente ao ser humano e a sociedade. (vamos explicar esse assunto no capítulo 4).

enquanto classe, que terá que se “(re)territorializar precariamente¹⁰” enquanto assalariado, desempregado e/ou segregado socioespacial, ou ainda Sem Terra ou Sem Teto. Destituindo-se, assim, de sua condição de classe¹¹. Dito de outra maneira:

A territorialização do capital significa a desterritorialização do campesinato e vice e versa. [...]. No interior do processo de territorialização do capital há a criação, destruição e reciação do trabalho familiar. Da desterritorialização do campesinato produzem-se o trabalho assalariado e o capitalista. [...]. (FERNANDES, 2000, p. 281).

Dessa forma, podemos explicar o espaço agrário contemporâneo, a partir da análise geográfica/territorial, através dos processos de “[...] *territorialização do monopólio e a monopolização do território* [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 43). Esses processos “[...] estão se constituindo em instrumento de explicação geográfica para as transformações territoriais do campo”. (OLIVEIRA, 2004, p. 43).

2.3 - O campo na internacionalização da economia do Brasil: a barbárie moderna do agronegócio versus a reforma agrária

Nosso período histórico está, intrinsecamente, relacionado com o processo de globalização que atinge a todos em maior ou menor grau, transformando esse período histórico em um período diferente de tudo que já foi vivenciado pela humanidade. Este fato caracteriza a singularidade de nosso período histórico, pois a globalização é um processo que chega a influenciar desde o nível econômico até mesmo a subjetividade humana.

Estamos, portanto, diante de uma realidade onde “[...] o capitalismo monopolista mundializado adquiriu novos padrões de acumulação e exploração, e é essa nova feição que muitos chamaram de modernidade, pós-modernidade etc. [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

¹⁰ “Precariamente territorializados” e “precariamente incluídos” são conceitos utilizados por Rogério Haesbaert para explicar que os grupos humanos que estão à margem do sistema estão, ainda assim, territorializados e incluídos, pois essas relações estão sendo construídas no interior desse sistema e de um território. Por isso, os Sem Terra estariam precariamente territorializados, daí a luta pela territorialização plena. Em suas palavras: “[...] territórios precários que abrigam sem-tetos, sem terras e os tantos grupos minoritários que parecem não ter lugar numa des-ordem de ‘aglomerados humanos’”. (HAESBAERT, 2006, p.17). (vamos explicar esse assunto no capítulo 4).

¹¹ Destituição de sua classe não significa, segundo Klass Woortmann (1990), perda de suas subjetividades/qualidades, que o autor denomina de “campesinidade”. Pois, essas características podem manter-se vivas mesmo nos assalariados da cidade.

Neste sentido, a partir, principalmente, da revolução verde, ocorrem mudanças no mundo rural que atingem a sociedade como um todo, pois o espaço é uma totalidade. Com essas mudanças agrava-se a exclusão social, dando mostras de se tratar de um modelo insustentável, visto que o modelo neoliberal aplicado ao campo brasileiro intensificou a exclusão social e os danos à biodiversidade:

O mundo rural passou a ser subordinado a um novo e insustentável padrão de consumo, de caráter eminentemente urbano definindo pelas variações do mercado. O modelo neoliberal agrava e acentua aspectos negativos e amplia danos à biodiversidade como a exclusão social, o extermínio das políticas sociais essenciais à produção, população, a desigualdade de gênero e a falta de perspectivas para jovens e pessoas da terceira idade. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 2).

Esse modelo de desenvolvimento, que causa exclusão social no campo, desencadeia os grandes problemas dos centros urbanos como a violência, a conurbação, o desemprego etc., que marcam as sociedades atuais, definindo assim a relação intrínseca entre o rural e o urbano:

Os rumos atuais do desenvolvimento brasileiro vêm acentuando o intenso processo de exclusão social, característico da natureza histórica das estruturas econômica e social do país. As altas taxas de desemprego, miséria, violência e marginalidade dos grandes e médios centros urbanos apontam para a exclusão, cada vez maior, de parcelas da população [...]. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 2).

Nesta perspectiva, temos uma realidade brasileira que é marcada pela desigualdade e exploração. E, por sua vez, de acordo com Oliveira, temos que entender essas questões de maneira plena, num contexto de internacionalização da economia do Brasil num mundo capitalista globalizado. Isto quer dizer que, hoje, os grandes grupos econômicos - nacionais e, sobretudo, internacionais - comandam a exploração de nossos recursos naturais visando à exportação. Esta lógica, por sua vez, é justificada pelos governantes e pelas elites como sendo necessária para o pagamento da dívida externa que, entretanto, é impagável. Ou seja, o trabalhador brasileiro vende sua força de trabalho para que as nações desenvolvidas se apropriem de nossos recursos naturais. Dito de outra maneira:

A sociedade se move, se agita. Os grandes grupos econômicos vão implantando seus grandes projetos de exploração/expropriação das riquezas naturais do país. E em nome do “exportar é o que importa”, a riqueza

produzida no Brasil não tem conseguido pagar a impagável dívida externa que estes mesmos trabalhadores não fizeram.

O lugar do Brasil no contexto do capitalismo monopolista se redefiniu, redefinindo o lugar internacional do trabalho dos trabalhadores brasileiros. O país produz para as nações avançadas consumirem. E objetivando produzir para exportar, o país endividou-se e foi endividado. A lógica da dívida não é e é, ao mesmo tempo, nacional. A economia brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no seio do capitalismo mundial. (OLIVEIRA, 1994b, p.136).

Devido ao processo de internacionalização da economia temos uma maior atenção e apoio ao agronegócio, se tornando a prioridade econômica e política por ser, segundo o discurso ideológico da nossa elite, modernizador do campo brasileiro. Entretanto, o que essa aparência esconde é a concentração de terra e renda que, por sua vez, produz a exclusão social no campo brasileiro. Confirmando essa análise, Balduino (2004, p. 23) afirma que o agronegócio é “[...] portador de divisas, modernizador, aglutinador de uma elite rica, porém, ao mesmo tempo, concentrador de renda e de terra e gerador de pobreza na população do campo”. Em outras palavras o agronegócio é ao mesmo tempo: “Barbárie e Modernidade” (OLIVEIRA, 2003).

Sempre houve a opção por parte do Estado capitalista brasileiro de beneficiar ao agronegócio latifundiário, priorizando os produtos destinados a exportação ao invés da produção de alimentos para a população. Corroborando com essa análise, Gorender nos afirma:

Está claro que semelhante impulso ao desenvolvimento capitalista é feito pelo Estado de maneira rigorosamente discriminatória, beneficia os grandes proprietários, dá prioridade aos produtos de exportação e à pecuária bovina de corte, privilegia certas regiões política e economicamente mais poderosas. (2002, p.37).

No modelo de agronegócio latifundiário exportador brasileiro, temos toda a produção de grãos e de produtos energéticos destinados à exportação. Logo, a produção de alimentos para o mercado nacional, que teria que ter a atenção especial, acaba ficando comprometida. Dito de outra maneira “[...] todo o setor de grãos e de produtos energéticos, como a cana¹², são basicamente destinados à exportação. O Brasil poderia comer o dobro do

¹² Mais especificamente o produto produzido a partir da cana-de-açúcar é que é destinada a exportação, no caso, o álcool/etanol.

que está comendo se não vendesse para o exterior a sua produção agropecuária. [...]”. (STEDILE, 2002, p. 316).

Nesse contexto de globalização capitalista, podemos considerar que o agronegócio foi à forma encontrada pelo capitalismo para se desenvolver no campo sem precisar fazer a reforma agrária. Notamos que os detentores do capital industrial, financeiro e comercial urbano são os donos do agronegócio no campo: “[...] hoje as grandes propriedades rurais brasileiras estão nas mãos de grandes grupos econômicos que operam em várias áreas, como banco, comércio, indústria¹³ [...]”. (STEDILE, 2002, p. 316).

Nesta direção, segundo Stedile, a forma capitalista de desenvolvimento no campo brasileiro foi auxiliada pela concentração de terras já existentes aqui desde as capitanias hereditárias. Este fato possibilitou um desenvolvimento mais rápido do agronegócio, pois permitiu a produção de monocultura em larga escala. Em suas palavras:

[...] o capitalismo [que] se desenvolveu na agricultura brasileira nas últimas duas décadas avançou de tal maneira que a grande propriedade, o latifúndio, em vez de ser um empecilho para o desenvolvimento do capitalismo, ao contrário, possibilitou que o capitalismo se desenvolvesse de uma maneira mais rápida e mais concentrada. (2002, p. 313).

Por isso, a idéia, muitas vezes difundida, de que a concentração fundiária é um empecilho para o desenvolvimento do capitalismo no campo, é equivocada¹⁴. Logo, a reforma agrária não é uma necessidade para a maioria das frações da burguesia brasileira¹⁵,

¹³ [...] hoje o maior projeto de laranja que existe em São Paulo, que nem começou a produzir, é do Grupo Votorantin, [...]. A Votorantin tem fábrica de cimento, tem banco, tem fábrica de computador, fábrica de fax, fábrica “o escambau”. [...]. Essa é a nova burguesia que manda no meio rural. Não é mais aquele latifundiário que a gente estava acostumado a ver, estilo Jeca Tatu, que é o dono de mil hectares com três cabeças de boi em cima. Mudou a face dos proprietários de terra no Brasil. [...]. (STEDILE, 2002, p. 314-315).

¹⁴ [...] O PCB até os dias atuais defendia a tese de que para fazer o socialismo no Brasil, havia que resolver uma contradição fundamental que existiria entre setores da burguesia nacional com o imperialismo. Que para as forças progressistas, democráticas e populares, seria necessária uma aliança com a burguesia nacional que tinha essas contradições com o imperialismo e, com essa aliança, fazer a revolução ou fazer reformas democráticas, e aí implantar a reforma agrária. Nesta visão, o PCB sempre defendeu que a burguesia nacional, a burguesia industrial, com quem eles tinham a intenção de se aliar, tinha também interesse em fazer a reforma agrária no campo, porque a terra estaria em mãos de grandes senhores, grandes coronéis que, na leitura teórica, eram interpretados como quase senhores feudais, e então essa revolução democrática precisava, junto com a burguesia capitalista, derrotar esses senhores “feudais” ou esses resquícios do feudalismo, para então, liberar a terra para o desenvolvimento natural do capitalismo. [...]. (STEDILE, 2002, p. 307-308).

¹⁵ Apesar de acreditarmos que a reforma agrária seja importante, mesmo no modo de produção capitalista, pois diminui a miséria no campo e na cidade, todavia, ao capitalista a reforma agrária não é uma necessidade, como pensava a esquerda anteriormente, pois atualmente os capitalistas são os donos da terra concentrada. Essa é a contradição que está na essência capitalista: enquanto produz capital e concentra capital e terra, produz, proporcionalmente, a miséria que pode significar sua própria ruína.

pois estes se beneficiam de nossa histórica concentração fundiária, visto que o crédito rural, a mecanização, a monocultura, a proletarianização do campesinato, entre outros elementos, que são partes integrantes do agronegócio, foram resultado da concentração fundiária brasileira. Logo...

[...] para a burguesia brasileira não precisa fazer reforma agrária para desenvolver o capitalismo, para desenvolver o mercado interno, porque o capitalismo que se adotou aqui, nesta forma dependente, mas acoplada aos interesses dos monopólios e das multinacionais, foi perfeitamente viabilizado com a estrutura de propriedade concentrada que nós temos, sem que houvesse nenhum empecilho nesse sentido. Ao contrário, o fato de existirem grandes propriedades facilitou que se implantasse de maneira mais rápida o crédito rural, que se implantasse uma modernização mais rápida, a mecanização e a monocultura. [...]. (STEDILE, 2002, p. 313).

Portanto, a concentração fundiária é um problema apenas para a classe subalterna, expulsa do campo, desempregada e moradora das periferias das grandes cidades. Enquanto cresce o nosso PIB, e os capitalistas acumulam seu capital, a distribuição de terra e renda não acompanha essa evolução. Em quase nada esse crescimento do PIB melhora a qualidade de vida da população, pois somente a distribuição de terra e renda faria isso. Vejamos o que diz Romeiro:

Em resumo, a história mostrou que a estrutura agrária concentrada não foi obstáculo para a continuidade do processo de crescimento econômico. Foi, sim, obstáculo ao processo de desenvolvimento sócio-econômico que eleva a qualidade de vida da população em geral. [...]. (2002, p.123).

Temos, atualmente, uma concentração de terra sob o controle dos grandes grupos econômicos. Esta concentração chega ao ponto desses grupos econômicos serem donos de propriedades que somadas são equivalentes ao tamanho de alguns Estados brasileiros. No Brasil hoje “[...] apenas 46 grandes grupos econômicos controlam, sozinhos, mais de 20 milhões de hectares. É como se eles fossem donos de quase todo o Estado de São Paulo, ou todo Rio Grandes do Sul, ou diversos Estados menores somados [...]”. (STEDILE, 2002, p. 314). Para termos uma idéia comparativa utilizando dados desta nefasta realidade da estrutura agrária brasileira, destacamos que esses 46 grupos econômicos controlam 60% da terra, enquanto 5 milhões de pequenos agricultores, arrendatários e meeiros ficam com o resto da terra (STEDILE, 2002)¹⁶.

¹⁶ Palestra no Seminário sobre Socialismo, junho de 1991, São Paulo.

Neste contexto, como parte integrante do agronegócio, temos um componente inerente à continuidade de seu processo, que passou a ser uma regra na estrutura de produção nacional dos alimentos, que é a agroindústria. Nas palavras de Stedile: “[...] outro elemento novo nas últimas duas décadas, no capitalismo brasileiro, foi a introdução da agroindústria. Hoje, praticamente, todos os alimentos que a população brasileira consome [...] passam por um processo agroindustrial [...]”. (2002, p. 314).

Podemos afirmar que a industrialização é uma marca contemporânea do processo capitalista na agricultura, sendo que este processo de industrialização está intrinsecamente relacionado à internacionalização da nossa economia. Isto é, possuímos historicamente uma indústria nacional interligada às indústrias estrangeiras e, sobretudo, atualmente, assistimos, cada vez mais, ao aumento das alianças e fusões da indústria nacional com as indústrias estrangeiras. Sendo que este processo se faz sob o consentimento do poder político do Estado, pois nossos governantes sempre optaram pela submissão e fusão ao capital internacional, imperialista, dominante em cada período histórico. Nas palavras de Oliveira, (2002, p.51):

[...] o processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura de nossos dias está marcado pela sua industrialização, uma industrialização que deve ser entendida internacionalmente, pois não há mais, ou nunca houve uma rígida separação entre as indústrias nacionais e estrangeiras; ao contrário, a história dos últimos tempos tem sido uma história de alianças e fusões com a participação ou com o beneplácito do Estado [...].

Dessa forma, o modelo de agroindústria-capitalista que temos no Brasil é um fator extremamente negativo para o campesinato, pois [...] retira a autonomia daquele que trabalha na terra, porque ele sabe que não está mais produzindo um produto para o mercado. Ele sabe que está produzindo apenas um produto para a indústria. [...]. (STEDILE, 2002, p. 314).

Por conseguinte, se faz necessário discutir a reforma agrária¹⁷ numa perspectiva socialista, de embate com indústria multinacional, pois, somente assim, o pequeno produtor pode conseguir ganhar o suficiente para viver com dignidade no campo. Podemos destacar no Brasil a presença de “[...] 50 grandes empresas agroindustriais como a Nestlé, a Sadia, [...] a maioria delas multinacionais. Uma reforma agrária no Brasil, para funcionar, tem

¹⁷ “Reforma Agrária – O conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse ou uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”. (ALMEIDA, 2004, p. 1).

que desapropriar essas empresas. É impossível um produtor de leite ganhar mais pelo seu leite sem que a Nestlé, o leite Glória, percam [...]”. (STEDILE, 2002, p. 314).

Por isso, entendemos que a luta pela reforma agrária deve se tratar de uma luta contra o capital. Ou seja, deve ir além de um modelo conservador de simples distribuição de terra. Pois, estas empresas do agronegócio subordinam a renda do campesinato lhes condenando a miséria. Reproduzindo seu capital por meio da renda extraída do campesinato¹⁸.

É por esta razão que a luta pela terra não se encerra em si, devendo ser entendida, sobretudo como luta contra o capital. Isso retira o sentido de uma reforma agrária distributivista, pois a renda encontra-se subjugada pelo capital, impedindo o trabalhador familiar de libertar-se do círculo de miserabilidade que lhes é imposto. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 122).

Logo, entendemos que somente a ruptura com o modelo de acumulação capitalista, que gera necessariamente a exclusão social, pode garantir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que respeite os sujeitos do campo. Nesta concepção, entendemos que a reforma é o instrumento que pode romper com o modelo de desenvolvimento agrário vigente no Brasil, tendo em vista que este modelo capitalista de desenvolvimento é excludente/explorador e concentrador de terra e renda permitindo a reprodução no poder da burguesia do agronegócio. Corroborando neste sentido, Wizniewsky e Lucas afirma que “no atual modelo de desenvolvimento agrário, a Reforma Agrária seria o principal instrumento político para a ruptura com o atual modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de terra e renda, reproduzindo o poder das oligarquias. [...]”. ([200?], p. 2). Pois “[...] a reforma agrária é fundamental para viabilizar o acesso das famílias a terra”. (CANUTO apud SILVA, 2005, p.10).

No entanto, o sucesso da reforma agrária depende de políticas públicas no campo que valorizem a produção camponesa familiar como um fator de extrema importância para o desenvolvimento do país. E valorize o camponês enquanto classe e habitante do campo, que produz sua cultura por meio de sua relação com a terra. “Por sua vez, a Reforma Agrária só terá sustentabilidade econômica e social se estiver inserida num contexto de políticas globais de valorização e ampliação do papel estratégico da agricultura em regime de economia familiar para o desenvolvimento do país [...]”. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 2).

¹⁸ Discutimos essa questão quando explicamos o processo de monopolização do território pelo capital.

Faz-se necessário então a presença do Estado como um incentivador da agricultura camponesa, pois os camponeses dependem além da distribuição de terras, de recursos para se manter e de um acompanhamento técnico. Por isso, o florescimento da agricultura camponesa, como nos explica Gorender, favorecerá a economia do país como um todo, para todos, e não somente para a burguesia. Porém, o Estado nacional capitalista sempre optou pelo agronegócio latifundiário.

Uma reforma agrária no Brasil não pode deixar de considerar com prioridade a linha do desenvolvimento camponês. O que significa a distribuição da terra dos latifúndios sob forma familiar, para exploração familiar. Com apoio creditício, técnico e comercial do Estado, desvincilhada da pressão latifundiária, a exploração familiar-camponesa florescerá e beneficiará a economia do País numa escala hoje inimaginável. [...]. (GORENDER, 2002, p.43).

Concordamos com Wizniewsky e Lucas, que a produção familiar da agricultura camponesa é de extrema importância “[...] para a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo”. Além de ser um setor estratégico para a manutenção e a recuperação do emprego, também é para a redistribuição de renda “[...] que contribuirá na superação da crise social e econômica do país”. ([200?], p. 3).

Neste sentido, a reforma diz respeito ao aumento da qualidade de vida de toda a população brasileira pobre. Logo, “[...] a reforma agrária se coloca como questão fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira, do ponto de vista das grandes massas trabalhadoras do campo e da cidade”. (GORENDER, 2002, p. 43).

Temos que entender que a dominação do agronegócio no Brasil traz mais uma problemática para os estudos de geografia agrária, visto que existe um antagonismo hoje no campo entre o agronegócio e a reforma agrária, isto é, o “agronegócio latifundiário, predador, destruidor, não cabe ao lado de uma reforma agrária”. (CASALDÁLIGA apud SILVA, 2005, p. 11).

2.3.1 – O agronegócio latifundiário exportador e suas implicações socioambientais: o modelo agrário/agrícola brasileiro

[...] transgênicos, produtos orgânicos, vaca louca, Monsanto, Via Campesina, McDonald's, José Bové, gripe do frango, agronegócio, zapatistas, agroecologia, MST fazem parte de uma mesma tensão

contraditória em que se debate o futuro da humanidade. (GONÇALVES, 2004, p.243).

Para Gonçalves, o atual modelo agrário/agrícola nacional está ancorado em dois pilares básicos: “[...] (1) no uso de um modo de produção de conhecimento próprio do capital que se traduz na supervalorização da ciência das técnicas ocidentais (que se querem universais); na expansão das terras cultivadas, sobretudo em regiões onde as terras são baratas”. (GONÇALVES, 2004, p. 224). Modelo este de reprodução ampliada do capital que em forma de agronegócio apresenta claramente suas implicações socioambientais negativas.

Concordamos com Oliveira que o agronegócio é a contradição da “barbárie e modernidade”, isso significa dizer que esse modelo agrário-agrícola nacional apresenta uma roupagem moderna de alta produtividade (que na verdade é mentira, pois quem mais produz é a pequena propriedade), tecnologia avançada, produtor de divisas etc. Por outro lado, esconde ideologicamente suas raízes intrinsecamente ligadas ao modelo latifundiário colonial nacional de *plantations* e, logo, a sua exclusão social e degradação ambiental como continuidade. Daí a expressão “moderno-colonial” utilizada por Gonçalves para explicar as relações capitalistas ditas modernas nos países subdesenvolvidos.

A estrutura desse modelo agrário-agrícola nacional é a aliança entre o capital nacional e o capital internacional: capitalistas proprietários de terra, o capital financeiro internacional, capital industrial agroquímico e o capital comercial. Vejamos a explicação de Gonçalves:

[...] esse modelo agrário-agrícola analisado, que se apresenta como o que há de mais moderno, sobretudo por sua capacidade produtiva, na verdade atualiza o que há de mais antigo e colonial em termos de padrão de poder ao estabelecer uma forte oligárquica entre: (1) as grandes corporações financeiras internacionais; (2) as grandes indústrias-laboratórios de adubos e de fertilizantes, de herbicidas e de sementes; (3) as grandes cadeias de comercialização ligadas aos supermercados e farmácias; e (4) os grandes latifúndios exportadores de grãos. Esses *latifúndios* produtivos são, *mutatis mutandis*, tão modernos como o foram as grandes fazendas e seus engenhos de produção da principal *commodity* dos séculos XVI e XVII: a cana-de-açúcar, no Brasil e nas Antilhas. À época não havia nada de mais moderno. A modernidade bem vale uma missa! (2004, p. 227).

Dessa forma, o agronegócio brasileiro é o capitalismo globalizado no campo em forma de latifúndio, fruto da internacionalização da economia brasileira. Houve assim, a

união dos capitalistas latifundiários exportadores nacionais e as empresas transnacionais que controlam o mercado agrícola mundial, o resultado é o agronegócio. Nas palavras de Stedile:

Agronegócio é neoliberalismo da agricultura.

Esse modelo neoliberal teve a sua amplitude também na agricultura. Selou-se uma aliança subordinada entre os grandes fazendeiros, os capitalistas, que se dedicam à exportação, com as empresas transnacionais que controlam o comércio agrícola internacional, as sementes, a produção de agrotóxicos e a agroindústria. O filhote desse matrimônio chamou-se agronegócio. [...]. (2006a, p. 17).

Nesse comércio globalizado temos dez empresas transnacionais que controlam todo o mercado do setor de agronegócio. Segundo Stedile (2006a, p. 17): “[...] Monsanto, Bunge, Cargil, ADM, Basf, Bayer, Sygenta, Novartis, Nestlé e Danone, controlam praticamente toda a produção agrícola, de agrotóxicos, de sementes transgênicas e o comércio agrícola de exportação”.

Corroborando nesta análise Gorender afirma que existe uma participação política do Estado em benefício dessas empresas imperialistas. É, pois, “[...] uma política conjugada com interesse da indústria de equipamentos e de insumos agrícolas e com indústria transformadora das matérias-primas agrícolas, setores nos quais predominam amplamente as grandes multinacionais imperialistas. [...]”. (2002, p.37).

Apesar de a palavra agronegócio significar qualquer operação comercial de produtos agrícolas, no Brasil esse conceito ganhou uma nova significação, está relacionado com a implantação de um modelo de produção agrícola que, por sua vez, é fruto de uma aliança com o capital agropecuário internacional representado pela Associação Brasileira de Agribusiness. Seu fundador foi um grande produtor de cana, laranja e soja chamado Roberto Rodrigues, como nos explica Stedile (2006a, p. 17):

Na essência, a palavra agronegócio está mal utilizada, pois ela é apenas sinônimo de qualquer operação comercial com produtos agrícolas. Mas aqui no Brasil teve conotação de modelo, de aliança de classe, colocada pelos próprios fazendeiros subordinados, ao criarem a Associação Brasileira de Agribusiness, tendo como filiados grandes produtores e as empresas transnacionais. Seu fundador, estimulador e primeiro presidente foi o senhor Roberto Rodrigues, um grande fazendeiro de cana e laranja na região de Ribeirão Preto, e dono de outra grande propriedade de soja em Balsas, Maranhão.

São características marcantes desse modelo de produção denominado de agronegócio, o latifúndio mecanizado e o uso de agrotóxicos que movimentam o mercado das transnacionais produtoras desses insumos agrícolas. Como nas tradicionais “plantations” coloniais, o agronegócio baseia – se na tríade: latifúndio, monocultura e exportação. Mostrando-se, por isso, ser um modelo socioambientalmente degradante:

Esse modelo propaganda e implementa diversas características, como: estímulo às grandes fazendas modernizadas, com grandes extensões de terra, que usam intensivamente os agroquímicos e os agrotóxicos. Se dedicam à monocultura e produzem prioritariamente para exportação. (STEDILE, 2006a, p. 17).

Nesta perspectiva, os impactos socioambientais causados por este modelo de produção agrícola, são notáveis na sociedade brasileira. Tendo em vista que o aumento da concentração fundiária, característica inerente ao modelo de produção do agronegócio, expulsa os camponeses de suas terras, causando o êxodo rural. Corroborando nesta análise, Stedile afirma que: “[...] a concentração da propriedade da terra continuou aumentando. Eles acumularam nestes últimos anos mais de 30 milhões de hectares, somente nas fazendas acima de 1.000 hectares [...]”. (2006a, p. 17).

Do outro lado, também, a mecanização da produção, outra característica intrínseca ao processo, retira as possibilidades de emprego no campo. Por isso, segundo Stedile: “[...] no ano passado, 300.000 assalariados rurais perderam o emprego no campo e foram para a cidade [...]”. (2006a, p. 17). Gerando como consequência a diminuição da população do campo que, conseqüentemente, acarreta os problemas urbanos como: a exclusão social na cidade, o desemprego, a segregação socioespacial e a violência urbana.

Ao contrário do que se pensa o uso das sementes transgênicas não está diretamente associado ao aumento da produtividade, mas, sim, a diminuição de custos com mão-de-obra devido à possibilidade de não precisar combater as pragas e as facilidades de semeadura. O resultado disso é a produção de uma agricultura sem agricultores, pois se necessita de menos empregos no campo, elevando-se o êxodo rural e todas as consequências negativas deste processo. Os transgênicos, além de ser uma forma degradante ambientalmente de produção porque gera a erosão genética, também acarretam o desemprego no campo como nos explica Gonçalves:

A semente de soja transgênica não brinda necessariamente aumento na produtividade por área cultivada, como salientam vários estudiosos, e, sim,

proporciona diminuição dos custos principalmente de mão-de-obra, na medida em que os produtores já não têm de realizar tarefas de combater a pragas, além do que com as técnicas de plantio direto facilitam, também, as tarefas de semeadura. Trata-se, portanto, de uma técnica que acentua a tendência a uma agricultura sem agricultores, agravando problemas num momento em que o novo padrão de poder proporciona pelas novas tecnologias também não emprega tanta gente nas cidades e suas periferias, como o fazia à época da desruralização europeia e estadunidense. (2004, p. 227).

A monocultura, outra marca do agronegócio, fragiliza a biodiversidade, colaborando no aumento de pragas devido à homogeneização do ecossistema e, sobretudo, coloca em risco a segurança alimentar já que se produz para exportar estimulando produções que nem sequer se destinam a alimentação. E, por último, o uso de agrotóxicos que polui o solo e a água aumentando a degradação ambiental. Nas palavras de Stedile (2006a, p. 17):

[...] Essa é a formula de competitividade de nossos sábios empresários agrícolas: apropriação de grandes extensões de terra para aumentar escala combinada com os mais baixos salários da agricultura capitalista do mundo. Suas técnicas agredem o meio ambiente. O uso intensivo de agrotóxicos aplicados irresponsavelmente, combinado com monocultura, destrói a biodiversidade e compromete os recursos naturais para as gerações futuras.

Esses agroecossistemas produzidos pelo agronegócio comprometem a biodiversidade, pois a monocultura simplifica ao extremo as relações naturais existentes, necessitando de uma grande quantidade de produtos externos, insumos agroquímicos para que a produção possa acontecer. Nesse sentido, Gonçalves nos afirma que nos agroecossistemas do agronegócio a...

[...] dependência de alguns poucos cultivadores, torna esses agroecossistemas vulneráveis não só a pragas e às variações climáticas, como também os tornam extremamente dependentes de insumos externos, como adubos, agrotóxicos e energia vindo de outras regiões. (2004, p. 207-208).

Essa relação se torna ainda mais delicada quando verificamos que esses agroecossistemas estão sendo implantados no Brasil e no restante dos países tropicais tendo como base uma racionalidade científica europeia, cujo clima é temperado e não tropical. Por isso, necessitaríamos outra racionalidade técnica-científica para produção em países tropicais, pois nesses lugares os impactos se tornam mais violentos que nos países de clima temperado,

que tem uma menor quantidade de energia envolvida no processo e onde a diversidade biológica é menos intensa.

Salientamos que toda uma ciência agronômica e florestal, com base na racionalidade científica européia, tem sido desenvolvida para tornar mais eficientes em produção de biomassa exatamente áreas como as regiões temperadas, que dispõem de menor intensidade de energia solar em relação às regiões tropicais. [...]. (GONÇALVES, 2004, p.208).

É necessário sabermos que a implantação dos agroecossistemas simplificados não responde da mesma forma em biomas distintos. Todavia, nossa ciência eurocêntrica tenta ideologicamente homogeneizar esses ecossistemas por interesses de exploração da nossa biodiversidade, reduzindo a complexidade desses sistemas naturais tropicais. Relação esta que se estabelece desde a época colonial. O resultado dessa imposição de um modelo estranho a nossa realidade é o acarretamento de consequências nocivas a nossa sociobiodiversidade:

São graves as consequências que se avizinham com a expansão para novas áreas de uma lógica mercantil que reduz a complexidade dos ecossistemas e de múltiplas culturas a agroecossistemas simplificados com os monocultivos de soja, milho, girassol, algodão, eucalipto e *pinnus*. Atente-se ainda, para o fato de os diferentes biomas do planeta não respondem da mesma forma às ações que sobre eles se fazem. A complexidade da dinâmica de matéria e energia das regiões tropicais, sabidamente menos conhecida pela ciência ocidental, com frequência vê todo um sistema técnico-agrícola pensando a partir de uma ciência natural desenvolvida a partir de dinâmicas mais simplificadas das regiões frias e temperadas ser arrogantemente transplantando, com consequências socioambientais danosas. (GONÇALVES, 2004, p.230).

Devido à fragilidade desses agroecossistemas se faz necessário o uso cada vez maior de insumos industriais como os fertilizantes. É notável como vem aumentando a quantidade do uso desses insumos ao longo do tempo. Esse aumento é alvo de críticas por parte de entidades preocupadas com o bem-estar das pessoas e do meio-ambiente no campo.

A expansão exponencial do uso de adubos e fertilizantes, herbicidas, pesticidas, e fungicidas vem sendo há décadas objeto de intensas críticas de ambientalistas de órgãos ligadas à saúde e de sindicatos de trabalhadores, sobretudo rurais. Nos últimos cinquenta anos, enquanto a produção de grãos aumentou três vezes, o uso de fertilizantes foi multiplicado simplesmente catorze vezes, segundo dados da FAO. Assim, a relação entre produção de grãos e uso de fertilizantes caiu de 42 toneladas para 13 toneladas de grãos

por cada tonelada de fertilizante usada entre 1950 e 2000. Uma queda significativa! (GONÇALVES, 2004, p.225).

Esses insumos agroquímicos não ofendem somente a natureza, mas atingem diretamente a saúde dos moradores e/ou trabalhadores do campo. Neste sentido, Gonçalves nos relata que até o desfolhante químico conhecido por agente laranja usado na guerra do Vietnã, é usado no preparo da terra nos agroecossistemas.

Ainda recentemente, em novembro de 2002, pudemos constatar no preparo da terra para o cultivo de grãos na região do Bico do Papagaio, entre o Maranhão e o Tocantins, lançamento, por avião, do desfolhante químico conhecido como agente laranja, de triste memória pelo seu amplo uso na guerra do Vietnã. Assim, aqueles que trabalham na agricultura sofrem o impacto direto do uso desses derivados da agroquímica, com sérios danos à sua saúde, conforme acusa uma ampla literatura médica e científica. (2004, p.225).

2.3.2 - Os bio (agro) combustíveis¹⁹ e a substituição da matriz energética mundial

Mudanças muito marcantes com relação à ciência, a técnica e a informação fazem com que nosso período histórico seja diferente dos demais. No entanto, uma das diferenças marcantes dessa nova etapa de desenvolvimento capitalista globalizado, está relacionada à mudança da matriz energética mundial, visto que, durante o período da segunda revolução industrial, tínhamos como elemento energético fundamental, o petróleo.

Dessa forma, constatamos que: “[...] na década de 1960 o petróleo contribuía com mais de 60% da oferta mundial de energia [...] e, atualmente ele contribui com cerca de 20% desse total, com tendência ainda declinante. [...]”. (VESENTINI, 1995, p. 9). Isto está ocorrendo porque outras fontes de energia, em especial as oriundas da biotecnologia, estão superando o uso do petróleo.

A energia produzida a partir das plantas, ou seja, os combustíveis vegetais ou bio (agro) combustíveis são considerados energia limpa e renovável, produzido a partir da fotossíntese das plantas. Assim, nos explica Vidal (2007, p. 36): “são combustíveis vegetais, renováveis e limpos do ponto de vista ambiental, de natureza química, que substituem os

¹⁹ Com relação aos biocombustíveis, os movimentos sociais decidiram denominar de agrocombustíveis, pois, no Brasil sua produção está relacionada ao agronegócio e não a vida que é o significado de bio. Neste sentido, Frei Betto (2007) nos indaga: “O prefixo grego bio significa vida; necro, morte. O combustível extraído de plantas traz vida? [...]”. (Não paginado). E assim sugere que os biocombustíveis sejam chamados de necrocombustíveis.

combustíveis derivados do petróleo e podem ser obtidos a partir da energia solar por meio da fotossíntese das plantas. [...]”. Ainda, segundo Vidal, (2007, p. 36), os combustíveis vegetais são: “[...] a) álcool etílico, obtido por fermentação dos açúcares ou amidos; b) os óleos vegetais e a celulose, e seus inúmeros derivados. [...]”.

Esses combustíveis são considerados renováveis porque tem origem na radiação solar. E eles não produzem o efeito estufa porque o balanço entre a quantidade de dióxido de carbono retirado do ar, pelas plantas utilizadas na sua produção, e a quantidade liberada na sua queima acaba resultando em um total negativo:

[...] esses combustíveis são renováveis, pois têm origem na radiação solar; não produzem efeito-estufa devido ao equilíbrio negativo entre o CO₂ retirado da atmosfera para a formação dos hidratos de carbono e lipídeos das plantas e o CO₂ resultante da queima dos combustíveis vegetais derivados – etanol, óleos vegetais e celulose, e seus derivados. (VIDAL, 2007, p. 36).

Estamos vivendo um período em que devido ao inevitável esgotamento dos combustíveis fósseis, vê-se a necessidade de se produzir uma forma alternativa de energia e, logo, uma destas formas opcionais de energia renovável e limpa é com os bio (agro) combustíveis, principalmente, a cana-de-açúcar.

Entretanto, a cana-de-açúcar é uma planta típica dos países tropicais, pois necessita de calor e água em abundância para se reproduzir. Neste sentido, o Brasil, enquanto maior país tropical do mundo tende a dominar a produção mundial do produto. Neste contexto, muda-se, assim, a lógica das relações comerciais internacionais vigentes até então, pois, os países desenvolvidos, Europa e EUA, não possuem o clima tropical necessário para o desenvolvimento desse produto, obrigando-os a vir comercializar esse produto com os países subdesenvolvidos tropicais. Corroborando nesta análise, o sociólogo Vasconcelos (2007b, p. 34) afirma que:

A questão é física, geográfica, envolvendo a incidência de sol, de quantidade de calor e de água doce. O leitor não poderia perder de mira, por ocasião da visita do presidente Bush, que nenhum gênio ianque, japa ou tesdesco será capaz de inventar uma tecnologia, digamos, um computador prodígio, que consiga transferir o sol de Belém do Pará para Wall Street.

Acompanhando essa lógica, podemos dizer que com a detenção dos mananciais energéticos nos trópicos, o imperialismo estadunidense revigora-se, uma vez que a

energia é essencial para o desenvolvimento da sociedade moderna nos países dominantes. Portanto, juntamente com a mudança da matriz energética, muda-se a configuração geopolítica do século XXI, implantando-se o que poderíamos denominar de uma nova forma de colonialismo dos países dominantes sobre os países tropicais:

[...] esses mananciais energéticos se situam nas regiões dos trópicos, sendo o Brasil a maior nação tropical do planeta, de modo que a espoliação internacional está de olho gordo na apropriação energética dos países tropicais. Resulta desse dado objetivo que a cobiça neocolonial se revestirá de um componente energético, pois este é imprescindível á sobrevivência ou reprodução societária dos países dominantes. Essa situação afeta a dinâmica do colonialismo no século 21. (VASCONCELOS, 2007b, p. 34).

Os combustíveis fósseis, principalmente o petróleo e o carvão mineral, foram utilizados até então pela humanidade, e, sobretudo, pelos países dominantes nos últimos 300 anos, proporcionando a eles esse patamar de desenvolvimento que estão hoje. Por isso, a energia é um fator primordial de desenvolvimento da sociedade capitalista após a revolução industrial. Entretanto, esses combustíveis utilizados até hoje, além de serem finitos e não-renováveis, se mostraram, também, extremamente ofensivos à natureza, inclusive sendo responsáveis pela aceleração do aquecimento global:

O elemento energético é decisivo junto com o dispositivo tecnológico. Os dois países colonialistas e imperialistas que tomaram a dianteira da história nos últimos trezentos anos, a Inglaterra e os Estados Unidos, o fizeram por causa do carvão mineral e da máquina a vapor, e do petróleo e do motor a explosão; todavia, esses combustíveis são fósseis, finitos, não renováveis, e se encontram em fase de extinção no mundo inteiro além de serem poluidores e responsáveis pelo infortúnio climático e o aquecimento da Terra. (VASCONCELOS, 2007b, p. 34).

Neste sentido, o imperialismo dos países desenvolvidos fica evidente quando constatamos que empresas trans/multinacionais estão interessadas em produzir o etanol em nosso território e, conseqüentemente, explorar nossa mão-de-obra e destruir nossa biodiversidade. Essas empresas têm como prática produtiva o uso descomedido de agrotóxicos e a produção em monocultura que visa à exportação a fim de atender as necessidades de consumo de seus países imperialista-dominantes de origem. Países estes da Europa, além do Japão e, sobretudo, o EUA. Sendo assim, inúmeras multinacionais estão interessadas em instalar suas usinas em nosso território. Entre os interessados nesse negócio, está o já “bilhardário” Bill Gates, como nos diz Vasconcellos:

[...] o saqueio do território brasileiro já está montado e planejado. General Motors, Nascar, GM, Indy. As multinacionais estão excitadíssimas em tacar mão no etanol dos trópicos, assim como o nada bobo Bill Gates, com sua Ethanol Pacific, na Califórnia, está a fim de comprar as terras de Mato Grosso e Goiás.

[...] Japonês, Holandês, multinacionais, estão a fim de erguer usinas de álcool em Mato Grosso do Sul e Paraná. (VASCONCELOS, 2007b, p. 34).

Podemos ter a certeza de que tanto a burguesia dos países imperialistas como a burguesia nacional não estão preocupados em preservar a nossa sociobiodiversidade, pois o que interessa para estes é o lucro a qualquer custo. Para eles, os fins justificam os meios. Por isso, é nosso dever zelar pela sociobiodiversidade presente em nosso território, pois não serão eles que irão fazer isso por nós. Visto que para eles, os trabalhadores e a natureza são mercadorias a serem compradas e usufruídas para aumentar os lucros e garantir a vitória na concorrência do mercado internacional. O Sol e a Água deixam de ser elementos naturais e, passam a ser agora, objetos de apropriação. Transformam-se, então, na única coisa importante para a burguesia internacional e nacional em nosso território. E a população, dessa maneira, se torna elemento residual. Nas palavras de Vasconcelos:

Os gringos estão interessados apenas no sol e na água dos trópicos, mas não estão nem aí para a existência do povo brasileiro. A dádiva geográfica do sol e da água será um infortúnio coletivo. Não haverá necessidade nem de explorar a mão-de-obra local. É o genocídio. Mate o brasileiro, preserve a floresta. Chegaremos logo nessa loucura. Os interesses das multinacionais cobiçam a floresta. Dane-se o território povoado por gente brasileira. Um território sem população, com um Estado alquebrado e Forças Armadas desprovidas de defesas. [...]. (2007b, p. 34-35).

Questão importante a ser discutida é a dos trabalhadores assalariados do campo, os bóias-frias, empregados principalmente na produção de cana, tendo em vista que já foram registrados inclusive casos de morte por exaustão. Foram registrados, também, incidência de trabalho escravo e semi-escravo, além da degradação ambiental que sempre acompanhou a produção da monocultura para a exportação. Os trabalhadores, na maioria das vezes, são submetidos a uma jornada fatigante, que quando não leva a morte, causa sérios problemas de saúde. Poucos têm os seus direitos trabalhistas regulamentados:

A produção de cana no Brasil é historicamente conhecida pela superexploração do trabalho, destruição do meio ambiente e apropriação

indevida de recursos públicos. As usinas se caracterizam pela concentração de terras para o monocultivo voltado à exportação. Utilizam em geral mão-de-obra migrante, os bóias-frias, sem direitos trabalhistas regulamentados. Os trabalhadores são (mal) remunerados pela quantidade de cana cortada, e não pelo número de horas trabalhadas. E ainda assim não têm controle sobre a pesagem do que produzem.

Alguns chegam a cortar, obrigados, 15 toneladas por dia. Tamanho esforço causa sérios problemas de saúde, como câimbras e tendinites, afetando a coluna e os pés. A maioria das contratações se dá por intermediários (trabalho terceirizado) ou “gatos”, arregimentadores de trabalho escravo ou semi-escravo. Após 1850, um escravo costumava trabalhar no corte de cana por 15 a 20 anos. Hoje, o trabalho excessivo reduziu este tempo médio para 12 anos. (BETTO, 2007, Não paginado).

Essa migração de mão-de-obra para os canaviais representa “[...] 20 mil bóias-frias por ano - produz, além do aumento de favelas, o de assassinatos, tráfico de drogas, comércio de crianças e de adolescentes destinados à prostituição”. (BETTO, 2007, Não paginado).

Outra problemática que se coloca com relação aos agrocombustíveis é o encarecimento dos alimentos²⁰. A respeito desse assunto vejamos o que diz Frei Betto:

Estudo da OCDE e da FAO, divulgado a 4 de julho, indica que “os biocombustíveis terão forte impacto na agricultura entre 2007 e 2016.” Os preços agrícolas ficarão acima da média dos últimos dez anos. Os grãos deverão custar de 20 a 50% mais. No Brasil, a população pagou três vezes mais pelos alimentos no primeiro semestre deste ano, se comparado ao mesmo período de 2006. (2007, Não paginado).

O aumento do preço dos alimentos não é uma característica apenas do Brasil, mas é um fenômeno que vem causando transtornos tanto nos países desenvolvidos quanto nos países subdesenvolvidos. Vejamos o que está acontecendo no mundo:

Os preços dos alimentos já sobem em ritmo acelerado na Europa, na China, na Índia e nos EUA. A agflação – a inflação dos produtos agrícolas – deve chegar, este ano, a 4% nos EUA, comparada ao aumento de 2,5% em 2006. Lá, como o milho está quase todo destinado à produção de etanol, o preço do frango subiu 30% nos últimos doze meses. E o leite deve subir 14% este ano. Na Europa, a manteiga já está 40% mais cara. No

²⁰ Temos que considerar que existem inúmeros fatores que levaram ao aumento do preço dos alimentos, sendo assim, o aumento da produção dos agrocombustíveis é apenas um deles. Dentre esses fatores podemos sintetizá-los, segundo Stedile (2008), em uma causa estrutural e outra causa conjuntural. *Estrutural*: o modelo predador e o comércio oligopólico que concentra o controle da produção e a propriedade das terras, o resultado é que algumas empresas controlam todo o comércio mundial de alimentos e impõem os preços que querem. O fator *conjuntural* é a crise do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa.

México, houve mobilização popular contra o aumento de 60% no preço das tortillas, feitas de milho. (BETTO, 2007, Não paginado).

O que está em jogo nessa oposição de produção entre alimentos e agrocombustíveis é a valorização da produção de energia em oposição à produção de alimentos que é a necessidade básica do ser humano. Ou seja, a fome e a desnutrição têm uma importância menor do que a energia que alimenta os carros. Os objetos passam a ter mais valor que o ser humano.

Vamos alimentar carros e desnutrir pessoas. Há 800 milhões de veículos automotores no mundo. O mesmo número de pessoas sobrevive em desnutrição crônica. O que inquieta é que nenhum dos governos entusiasmados com os agrocombustíveis questiona o modelo de transporte individual, como se os lucros da indústria automobilística fossem intocáveis. (BETTO, 2007, Não paginado).

Dessa forma, Frei Betto nos aponta que uma das opções seria investir em fontes de energia alternativa e priorizar a alimentação ao invés do enriquecimento dos usineiros:

O governo brasileiro precisa livrar-se da sua síndrome de Colosso (a famosa tela de Goya). Antes de transformar o país num imenso canavial e sonhar com a energia atômica deveria priorizar fontes de energia alternativa abundantes no Brasil, como hidráulica, solar e eólica. E cuidar de alimentar os sofridos famintos, antes de enriquecer os “heróicos” usineiros. (2007, Não paginado).

2.4 – A agricultura dos povos do campo: garantia de soberania alimentar e de preservação da sociobiodiversidade nacional

*Se planta o arroz aqui
Se planta o milho acolá
Um jeito de produzir
Pra gente se alimentar
Primeiro cantar do galo
Já se levanta da cama
E o camponês se mistura
A terra que tanto ama
Amar o campo ao fazer a plantação
Não envenenar o campo é purificar o pão
Amar a terra e nela botar semente
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente*

A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente

*Choro virou alegria
A fome virou fartura
E na festa da colheita
Viola e noite de lua
Mutirão é a harmonia
Com cheiro de natureza
O sol se esconde na serra
E a gente acende a fogueira*

*Quando se envenena a terra
A chuva leva pro rio
Nossa poesia chora
Se a vida tá por um fio
E ela é pra ser vivida
Com sonho arte e beleza
Caminhos alternativos
E alimentação na mesa*

Zé Pinto²¹

Em uma reportagem o jornal “O Estado de São Paulo” diz que os assentamentos e, conseqüentemente, a reforma agrária são os principais responsáveis pelo desmatamento da Amazônia. Distorcendo, dessa forma, a verdade sobre os fatos, pois os verdadeiros responsáveis pela destruição ambiental da Floresta Amazônica são os latifúndios do agronegócio, as empresas de madeira, e o latifúndio grilado. Logo, o que se mascara, nos veículos de comunicação dominantes, é a realidade e a luta de classes em torno de projetos distintos de agricultura.

[...] a reforma agrária é responsável por apenas 15 por cento do desmatamento e, em sete anos, os assentamentos destruíram apenas 10 por cento da mata remanescente. A matéria não diz que os outros 85 por cento do desmatamento foram causados pelos latifundiários, pelos grileiros e pelas madeireiras, ilegais que atuam na Amazônia. Já imaginaram o Estadão admitir que a reforma agrária é uma boa!? (SOUZA, 2006, p. 9).

É no sentido do contraponto a ordem vigente que Stedile (2006a) apresenta uma concepção alternativa acerca da questão agrária proposta pelos movimentos sociais do campo, as pastorais das igrejas, os ambientalistas, as 45 entidades que compõem o Fórum Nacional de Reforma Agrária, e as mais diferentes representações de trabalhadores rurais do povo que vive no meio rural.

²¹ Música: Caminhos Alternativos. Cantares da Educação do Campo.

A alternativa que essas organizações defendem é, pois, a que busca um equilíbrio entre homem e a natureza. Onde a transformação da natureza tenha o objetivo principal de satisfazer as necessidades básicas do ser humano, ao contrário, do atual processo globalitário de mercantilização da natureza que acarreta, conseqüentemente, um desequilíbrio ambiental. Também, entendem que o campo pertence aos seus povos e comunidades que foram, por sua vez, excluídas no processo de globalização capitalista, do qual faz parte o agronegócio latifundiário.

Neste sentido, está entre as prioridades alternativas da produção no campo, a fim de assegurar a sociobiodiversidade, a delimitação do tamanho das propriedades, a policultura e a produção de alimentos sem transgênicos e agrotóxicos. Portanto, de forma geral, essas são as características de produção da agricultura camponesa e dos povos tradicionais do campo.

Com essa forma de produção no campo, acreditamos que seja possível construir outra realidade onde não se degrade o meio-ambiente preservando-o para as futuras gerações. Entendemos também a partir desta perspectiva é possível garantir condições de vida digna no campo para seus habitantes, desterritorializando o capital e territorializando os camponeses. Evitando, dessa maneira, que os detentores do agronegócio explorem os camponeses sem-terra e produzam a expulsão e proletarização do campesinato, gerando a miséria e a exclusão social.

Defendemos utilizar as terras e os recursos naturais de nossa sociedade de outra forma. Defendemos organizar em pequenas e médias unidades de produção (poderiam ser até 1.000 hectares, mas precisam ter um limite), defendemos a policultura como forma de aproveitar melhor o potencial do solo, do clima e a preservação da biodiversidade. Queremos priorizar a produção de alimentos, e alimentos saudáveis, sem agrotóxicos. Queremos uma agricultura que absorva mão-de-obra, gere trabalho. Garantia renda a todos os que trabalham no meio rural e não apenas aos grandes proprietários, que em geral moram nas capitais. Queremos estimular o uso de técnicas agrícolas que respeitem o meio ambiente e o preservem para as gerações futuras. Queremos a adoção e multiplicação de sementes convencionais, já adaptadas à nossa natureza, e contra os transgênicos, que são apenas uma forma de as transnacionais nos explorarem com royalties. (STEDILE, 2006a, p. 17).

Nesta perspectiva, os camponeses, quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores e, enfim, todos os povos do campo e da floresta continuam produzindo sua subsistência numa relação equilibrada com a natureza de maneira diametralmente oposta ao agronegócio predador de recursos naturais e de cultura.

[...] as populações indígenas, afrodescendentes e camponesas que, mais do que quaisquer outros segmentos sociais, têm conseguido se inserir no debate globalizado chamando a atenção para o fato de suas práticas culturais específicas serem aquelas que mais se coadunam com os interesses da humanidade e da ecologia do planeta e, por isso, devem ser respeitadas enquanto tais. (GONÇALVES, 2004, p.208).

No entanto, o capitalismo segue sua lógica perversa no campo, tendo como características essenciais: o consumismo desenfreado e a exploração descomedida da natureza. Exploração da natureza combinada com a exploração das pessoas, pois este processo gera mais-valia, permitindo a acumulação/reprodução do capital. É, por isso, que esse processo de desenvolvimento capitalista no campo é responsável pela exclusão e marginalização dos povos, além da destruição da biodiversidade, colocando em risco toda a humanidade. Logo, o que temos é a destruição da sociobiodiversidade, visto que toda a humanidade necessita dessa biodiversidade para continuar vivendo:

O custo dessa exploração da natureza e das pessoas junto ao consumismo desenfreado foi pago pelo sacrifício de milhões de trabalhadores pobres, camponeses, indígenas, pastores, pescadores, e outras pessoas pobres da sociedade, que entregam suas vidas a cada dia. E pela agressão permanente da natureza que foi e continua sendo sistematicamente devastada. Sua integridade e a diversidade de formas de vida, que são o sustento da biodiversidade, estão ameaçadas. E, se a natureza de nosso planeta está ameaçada, está ameaçada a própria vida humana, que depende dela. [...]. (STEDILE et al., 2006b, p. 40).

Essa destruição biológica e cultural e, portanto da sociobiodiversidade, efetuada pela territorialização do capital no campo e seu agroecossistema tem como uma de suas causas a homogeneização/simplificação dos ecossistemas que por isso necessitam de uma grande quantidade de insumos industrializados para manter sua reprodução. O emprego desses insumos tem como consequência a poluição dos rios e dos solos, causando a morte de peixes e comprometendo a reprodução das comunidades ribeirinhas que tem na pesca uma atividade principal ou complementar de sua subsistência.

Assim, salta à vista a limitação ecológica desses agroecossistemas, posto que, sendo extremamente simplificados, tornam-se por isso mesmo, dependente de insumos externos para manter seu *equilíbrio dinâmico*. A contaminação das águas dos rios e do lençol freático tem levado à diminuição das espécies e do número de peixes e, com isso, trazido prejuízos às populações ribeirinhas e à diversidade biológica e cultural.

Afinal, a pesca uma atividade historicamente complementar à agricultura em muitas regiões, fica, desse modo, prejudicada. (GONÇALVES, 2004, p.225).

Entendemos que a sobrevivência dos povos do campo e a reprodução das suas relações de trabalho com a terra são, portanto, condição essencial para a manutenção da existência da nossa biodiversidade, tendo em vista que esses povos possuem uma relação com a natureza de respeito e preservação. Pois a vêem como parte inerente de sua sobrevivência e, ao contrário da burguesia, não enxergam a natureza como fonte de exploração para o lucro e, sobretudo, não a transformam em mercadoria.

Sendo assim, podemos afirmar que durante, até, milênios de anos, esses povos, como os índios, mantiveram uma relação equilibrada com a natureza. Contudo, essa relação foi rompida com os modelos de produção eurocêntricos, desde o período colonial, e, mais recente, com as formas estadunidenses de produção agrícola para exportação, como a revolução verde. Por isso, é necessário que seja reconhecido o direito dos povos do campo ao seu território, para que estes povos ajudem a humanidade a prosseguir com um maior equilíbrio socioambiental, por meio do cultivo de alimentos sem agrotóxicos, com sementes naturais e não transgeneticamente modificadas. Logo, concordamos com Stedile et al. (2006b, p. 40) quando escreve:

Manifestamos nosso apoio e a necessidade de reconhecer os povos e comunidades que durante séculos e milênios têm desenvolvido a biodiversidade agrícola, através da adaptação e criação de sementes que constituem as bases de toda a agricultura e alimentação da humanidade. Para manter essas bases de sustentação e essa enorme riqueza de biodiversidade agrícola e alimentar, é preciso reconhecer e afirmar os direitos dos camponeses, indígenas, pastores, pescadores, quilombolas, a terra, ao território e aos recursos naturais, para que possam prosseguir essa tarefa crucial para a humanidade de conservação das sementes crioulas e nativas [...].

Devido a grande incidência atual de alimentos transgeneticamente modificados se faz necessário refletirmos a respeito da importância de preservarmos e de reproduzirmos essas sementes crioulas, pois a extinção dessas sementes acarretará fatalmente, a extinção de espécies milenares necessárias à sobrevivência humana e preservadas durante várias gerações pelos povos do campo.

Quanto aos OTMs (organismos transgeneticamente modificados), Gonçalves nos faz um alerta sobre a diferença destes para os OGMs (organismos geneticamente

modificados). Pois, todas as espécies se modificam geneticamente ao longo do tempo e por intervenção dos diversos povos em sua relação com a natureza. Os produtos inserem-se na cultura desses povos, ou seja, ocorre a humanização do processo da produção de alimentos. Do outro lado, os transgênicos são produzidos artificialmente em laboratórios. Vejamos essa explicação em suas palavras:

[...] a expressão OGM – organismo geneticamente modificado – é genérica e imprecisa. Rigorosamente falando, toda a evolução das espécies se dá por modificação genética, que, assim, é um fenômeno natural. As invenções de espécie cultivadas – trigo, milho, arroz, mandioca, pupunha são invenções culturais, cultivares – e se fizeram enquanto modificação genética desenvolvida por diferentes povos e suas culturas em íntima relação com a natureza. São, assim, um produto cultural e natural. Já os OTMs são, criações laboratoriais e, portanto, não foram tecidos e experimentados em convivência com a natureza. (2004, p. 234).

É imprescindível pensarmos a respeito da contaminação genética que está ocorrendo, pois as culturas transgênicas misturam-se facilmente às produções orgânicas por meio dos ventos, das chuvas, dos animais etc., contaminando-as. Hoje é muito difícil conseguirmos separar os alimentos orgânicos dos transgeneticamente modificados, devido a essa poluição genética. O que pode acarretar a extinção de diversas espécies, além do que não sabemos certamente ainda quais são seus efeitos para o ser humano.

A introdução de organismos transgeneticamente modificados (OTMS) na natureza exige, assim, tempo para saber seus efeitos. Entretanto, a questão da possibilidade de separar ou não os organismos transgeneticamente modificados da dinâmica do fluxo de matéria e energia natural e culturalmente existente se coloca como de extrema relevância de imediato, aqui e agora, independentemente dos seus efeitos na natureza, inclusive para a saúde humana [...]. (GONÇALVES, 2004, p.236).

Estamos observando no mundo inteiro a extinção de diversas espécies em nome da uniformização comercial. É a chamada erosão genética que extingue espécies. E os resultados negativos dessa uniformização da agricultura mundial podem ser confirmados pelas perdas de colheitas em diversas épocas porque suas culturas ficaram mais vulneráveis as pragas:

90% de nossa alimentação procede de apenas quinze espécie de plantas e de oito espécie de animais. [...]. As novas espécie de cultivares substituem as nativas, uniformizando a agricultura e destruindo a diversidade genética. Só

na Indonésia formam extintas 1500 variedades de arroz nos últimos quinze anos. A medida que cresce a uniformidade, aumenta a vulnerabilidade. A perda da colheita da batata na Irlanda em 1846, a do milho nos Estados Unidos em 1970 ou a do trigo na Rússia em 1972 são exemplos dos perigos da erosão genética e mostram a necessidade de preservar variedades nativas das plantas, inclusive para criar novas variedades melhoradas e resistentes às pragas.

A engenharia genética levará à perda de milhares de variedades de plantas, ao se cultivar só algumas poucas com alta produtividade [...] (SANTAMARTA apud GONÇALVES, 2004, p. 209).

O monopólio das sementes por parte das grandes corporações multi/transnacionais tendem a aumentar a insegurança alimentar, pois a principal necessidade humana, alimentação, perseguida em todo o nosso processo de hominização, passa a fazer parte agora de um ciclo econômico mundial, cujo principal objetivo é satisfazer as necessidades de lucro dessas empresas. Essa relação apesar de atingir de forma mais intensa os países subdesenvolvidos, atingem também os países desenvolvidos.

Com o monopólio das sementes [...] a produção tende a dissociar da reprodução (SHIVA, 2001) e, a segurança alimentar perseguida por cada agrupamento humano durante todo o processo de hominização vai então depender de algumas poucas corporações que passam a deter uma posição privilegiada nas novas relações sociais e de poder que se configuram. A insegurança alimentar passa a ser, paradoxalmente cada vez mais a regra e não somente entre os países e povos coloniais e semicoloniais. Agricultura inglesa, por exemplo, importa cada vez mais. De cada cinco frutos vendidos, quatro vem do exterior e não dos pomares domésticos, antes tão numerosos do campo inglês. [...]. (GONÇALVES, 2004, p. 210).

Nessa direção, uma questão de relevante importância para refletirmos é a soberania alimentar, ou seja, a necessidade que um povo tem de produzir seus próprios alimentos, de maneira suficiente para toda a população. Dito de outra maneira: “a soberania alimentar é entendida como um princípio que define o direito e até o dever que cada povo tem de produzir os alimentos de que necessita para sua sobrevivência [...]”. (STEDILE, 2007, p. 42). Essa questão se mostra fundamental, principalmente na atualidade em que começa a ficar mais rentável plantar os agrocombustíveis, ao invés de alimentos.

Essa inversão de prioridades ocorre porque a produção agrícola para o capitalismo e, conseqüentemente, para o agronegócio não passa de mais uma mercadoria, onde o alimento também se torna mercadoria, cuja produção depende do retorno financeiro que esse “negócio” dará. Porém, a alimentação é a primeira necessidade humana, e, logo, é a primeira função do trabalho na transformação da natureza, por isso deve ser a prioridade a ser

produzida independente do retorno financeiro. Portanto, é a agricultura camponesa que deve ser a prioridade das políticas públicas e não o agronegócio. Corroborando com nossa análise, Stedile afirma: “o alimento é um direito de todos os seres humanos e não mera mercadoria da qual busca extrair lucros [...]”. Logo, a produção agrícola camponesa baseada na policultura, é essencial para manter a soberania alimentar. (2007, p. 42).

Podemos sintetizar as marcantes diferenças entre a agricultura camponesa e o agronegócio por meio das diferenças existentes entre o campo diversificado e ambientalmente saudável onde predomina a agricultura camponesa e o campo vazio e ambientalmente em risco onde predomina o agronegócio.

Com o objetivo de marcar as diferenças, entre essas duas formas de produzir no campo, temos de um lado a agricultura camponesa que constrói um campo de inclusão social e de preservação da sociobiodiversidade. Devido à numerosa população existente no campo, este é um território de vida e produção material e simbólica de seus habitantes. Inclusive possibilitando a construção da Educação do Campo, dos movimentos sociais, das festas e dos cultos camponeses.

Do outro lado, antagonicamente, o agronegócio com a produção da monocultura em latifúndios para a exportação, tecnificada e que, com o uso abusivo de agrotóxicos e de transgênicos, coloca em risco a soberania alimentar, destrói a sociobiodiversidade, expropria o camponês gerando a miséria e a exclusão social. Transformam o espaço rural em uma mercadoria útil para o negócio, ou seja, no agronegócio o meio rural não passa de um espaço de negócio, onde a vida não se reproduz nesse espaço, nele o único ganhador é o capitalista latifundiário em detrimento do restante da sociedade. Dessa forma, vejamos o quadro abaixo que nos mostra esses antagonismos existentes no campo, descritos por Fernandes e Molina (2004, p. 85):

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA²²
MONOCULTURA – COMMODITIES	POLICULTURA – USO MÚLTIPLO DOS RECURSOS NATURAIS
PAISAGEM HOMOGÊNEA E SIMPLIFICADA	PAISAGEM HETEROGÊNEA E COMPLEXA
PRODUÇÃO PARA EXPORTAÇÃO (PREFERENCIALMENTE)	PRODUÇÃO PARA O MERCADO INTERNO E PARA EXPORTAÇÃO
CULTIVO E CRIAÇÃO ONDE PREDOMINA AS ESPÉCIES EXÓTICAS	CULTIVO E CRIAÇÃO ONDE PREDOMINA AS ESPÉCIES NATIVAS E DA CULTURA LOCAL

²² Todavia, não podemos generalizar as análises acerca da agricultura camponesa, tratando essa problemática a partir de uma análise idealista e simplista, pois a própria lógica de mercado impõe a produção em escala aos camponeses como uma das únicas alternativas para que essa produção chegue ao mercado consumidor. Por isso, não é raro ver os camponeses ocupados com uma única atividade comercial. Confirmando a necessidade de luta contra o capital, a fim de libertar o campesinato dessa sujeição imposta pelo capital.

EROSÃO GENÉTICA	CONSERVAÇÃO E ENRIQUECIMENTO DA DIVERSIDADE BIOLÓGICA
TECNOLOGIA DE EXCEÇÃO COM ELEVADOS NÍVEL DE INSUMOS EXTERNOS	TECNOLOGIA APROPRIADA, APOIADA NO SABER LOCAL COM BASE NO USO DA PRODUTIVIDADE BIOLÓGICA PRIMÁRIA DA NATUREZA.
COMPETITIVIDADE E ELIMINAÇÃO DE EMPREGOS	TRABALHO FAMILIAR E GERAÇÃO DE EMPREGOS
CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZAS, AUMENTO DA MISÉRIA E DA INJUSTIÇA SOCIAL.	DEMOCRATIZAÇÃO DAS RIQUEZAS – DESENVOLVIMENTO LOCAL
ÊXODO RURAL E PERIFERIAS URBANAS INCHADAS	PERMANÊNCIA, RESISTÊNCIA NA TERRA E MIGRAÇÃO URBANO - RURAL.
CAMPO COM POUCA GENTE	CAMPO COM MUITA GENTE, COM CASA, COM ESCOLA...
CAMPO DO TRABALHO ASSALARIADO (EM DECRÉSCIMO)	CAMPO DO TRABALHO FAMILIAR E DA RECIPROCIDADE
PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
PERDA DA DIVERSIDADE CULTURAL	RIQUEZA CULTURAL DIVERSIFICADA – FESTAS, DANÇAS, POESIAS – MÚSICA – EXEMPLO: O MATO GROSSO É O MAIOR PRODUTOR BRASILEIRO DE MILHO E NÃO COMEMORA AS FESTAS JUNINAS. JÁ NO NORDESTE...
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Neste sentido, para Gonçalves a cultura “[...] está associada à distribuição da riqueza no sentido forte da palavra e não necessariamente ao negócio! Eis o contraste entre a *agricultura* e o *agrinegócio*!” (2004, p. 245, grifo do autor).

Quanto à diferenciação da produção cultural entre a *agricultura camponesa* e o *agronegócio*, Gonçalves faz uma comparação sobre as diferenças de relações que ocorrem nos territórios onde predomina a agricultura camponesa e nos territórios do agronegócio. Como sabemos a agricultura é produzida por pessoas que, por sua vez, produzem cultura a partir de suas relações socioespaciais e históricas vivenciadas nesse processo. Todavia, no agronegócio a produção agrícola não está relacionada à produção cultural, tendo em vista que não é uma produção que envolve os sujeitos territorializados no processo, pois a importância do agronegócio, como diz o próprio nome, é o negócio, ou seja, o lucro. Que faz desse território, onde o capital se territorializou, o local da expropriação camponesa, de poucos trabalhadores assalariados e de muitas máquinas.

Faz parte da tradição popular brasileira no mês de junho a comemoração da festa junina que está relacionada ao fim das colheitas. Neste sentido, Gonçalves compara o que ocorre na mesma data no Centro-Oeste - território do Blairo Maggi, maior produtor de soja do mundo, e maior região produtora de milho do Brasil - com o Nordeste e Minas Gerais, onde se predomina a agricultura camponesa:

[...] Talvez a própria mudança de nome, de *agricultura* para *agronegócio*, como gostam de chamar o setor, os seus próprios protagonistas, indique onde está o problema. No Brasil, durante o mês de junho ocorrem festas religiosas geralmente associadas à colheita, sobretudo a do milho. A expansão do agronegócio pelo Centro-Oeste, ocupando suas chapadas, tem feito dessa região a maior produtora de milho do Brasil. Entretanto, milhares de sertanejos no Nordeste e em Minas Gerais festejam efusivamente São João e São Pedro, sejam Caruaru, Campina Grande, Sobral, Crato, Feira de Santana, Jequié, Montes Claros, entre tantos arraiais onde se come canjica, bolo de milho, curau, quindim, pamonha, milho cozido – que se misturam na alegria de tantas barraquinhas, tantos empregos, namoros, danças e distribuição de renda – e, ao que se sabe, nenhuma dessas festas está associada a colheitas feitas com grandes máquinas e com tão pouco empregos no Centro-Oeste brasileiro, onde vêm sendo jogadas todas as fichas de um modelo de desenvolvimento no mais tradicional estilo moderno. [...]. (2004, p. 245, grifo do autor).

Essa descrição emocionante feita por Gonçalves nos confirma a ambigüidade inerente ao agronegócio já afirmada por Oliveira: “Barbárie e modernidade²³”. Outro exemplo que podemos resgatar é a da substituição das festas populares tradicionais do interior do Estado de São Paulo pelos agrishows, principalmente em Ribeirão Preto e em Barretos. Onde se importa uma cultura estadunidense em oposição à cultura popular paulista. Além da destruição cultural, este fato expõe a territorialização do capital, principalmente pelas usinas destiladoras de álcool. O capital retira do camponês a possibilidade que no passado tinha de ser sujeito e não espectador das festas paulistas.

[...] Está aberto o espaço, pois, para a realização de uma festa-espetáculo para qual uma empresa de eventos contrate artistas do *showbusiness*, como já se faz em, Ribeirão Preto com o Agrishow; ou em Barretos com a festa do Peão Boiadeiro, onde se vê uma enorme concessão simbólica à cultura dos EUA (na primeira, até mesmo pelo nome que se dá à festa – Agrishow). Ali, muitos espectadores se farão presentes aplaudindo o que se passa no palco, não necessariamente tão ativos como montando barraquinhas, fazendo bandeirinhas, preparando seus doces e salgados ou dançando uma quadrilha. Com certeza em Ribeirão Preto e Barretos sempre há espaço para montar uma barraca de cachorro-quente e para vender cerveja, por aqueles que têm que reinventar a vida nas circunstâncias possíveis. (GONÇALVES, 2004, p. 244-245, grifo do autor).

²³ [...]. Dados recentes divulgados pela CPT dão conta de que os Estados brasileiros por onde se expande o agronegócio são aqueles em que é maior o número de lideranças de trabalhadores rurais assassinadas e de famílias despejadas. [...] o Mato Grosso, governado pelo maior produtor de soja do mundo, Blairo Maggi, somente no ano 2003 o equivale a 6,2% da população rural foi simplesmente despejada de suas terras ou das terras que reivindicam. [...]. Nem no período colonial se conseguiu tal façanha (GONÇALVES, 2004, p.224).

Dessa forma, com a territorialização do capital no campo, ou seja, com o processo de expansão do agronegócio, “[...] não só se perde diversidade biológica, mas também diversidade cultural e múltiplas formas de propriedade distintas da propriedade privada [...]”. (GONÇALVES, 2004, p.224).

2.5 - Concepções teóricas acerca do estudo da questão agrária no Brasil

É preciso na construção do conhecimento, confrontar a nossa leitura da realidade com as diversas outras formas de conceber o mundo atual, visto que “[...] o debate e o confronto das idéias são também função básica da produção acadêmica e da reflexão intelectual [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 27). Por isso, fazer “[...] as análises sobre o campo significa mergulhar no debate político, ideológico e teórico. [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

Sem, no entanto, tentar buscar as verdades absolutas dessa realidade, mas sim, construindo reflexões que ultrapassem a “aparência”²⁴ da realidade, a fim de romper com a neutralidade científica. Produzindo um conhecimento que auxilie na evolução do processo de humanização. Portanto, a construção do conhecimento, não deve ser feito “[...] de forma maniqueísta o que está certo ou errado. Trata-se, isso sim, de construir as explicações das diferenças, demarcá-las e revelá-las por inteiro [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

Partindo da concepção de que “o método é a nossa leitura da realidade” (STRAFORINI, 2004), ao longo do desenvolvimento da geografia enquanto ciência houve várias correntes de pensamento que, de certa forma, dominaram os trabalhos científicos de determinado período histórico. Esse fato ocorre não só na geografia, mas nas ciências de maneira geral. E, em se tratando mais especificamente da área da geografia agrária, não foi diferente. Por isso, vamos fazer uma reflexão a partir, principalmente, das análises do geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira acerca da construção do pensamento da geografia agrária no Brasil.

Neste sentido, segundo Oliveira, inicialmente, “[...] a história do pensamento na Geografia Agrária também foi fortemente influenciada pelo historicismo [...]”. (2004, p. 32). Dessa maneira, nos primórdios tivemos Orlando Valverde, como “[...] talvez uma espécie de marco histórico na história da Geografia Agrária no Brasil [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Contudo, hoje, a produção do conhecimento da geografia agrária no Brasil tem sido influenciada, principalmente, por duas correntes que são o neo-historicismo e a

²⁴ No capítulo IV discutiremos aparência e essência.

fenomenologia. As pesquisas, a partir dessas concepções teóricas, se dedicam principalmente a estudar a percepção e o modo de vida dos povos do campo. Nesta perspectiva, Oliveira nos explica que “[...] talvez duas correntes, neo-historicismo e fenomenologia, estejam se constituindo na base do maior número de trabalhos em desenvolvimento na Geografia na atualidade. Pesquisas sobre percepção e modo de vida das populações do campo estão se tornando prática usual na Geografia Agrária”. (2004, p. 32).

Pensando a dialética como pressuposto metodológico do qual fazemos a nossa leitura da realidade e que constrói a corrente que ficou conhecida como Geografia Crítica destacamos que ela nasceu “[...] das obras de Elisée Reclus e Piotr Alekseievitch Kropotkin [e] permaneceu praticamente no interior do movimento anarquista do século XIX e início do século XX. [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 32). Depois este debate foi retomado no “[...] final da década de 30 e início da década de 40 do século XX, por um grupo de geógrafos franceses ²⁵ [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

A dialética é um pressuposto metodológico que foi trazido à geografia pela influência marxista e, como corrente na geografia agrária, é marcada pelo fim do discurso ideológico de neutralidade científica presente, até então, sobretudo, na Geografia Tradicional positivista. Por isso, possui um caráter ideológico de classe, ou seja, mostra-se como sendo a antítese do pensamento científico burguês dominante. Neste sentido, Oliveira escreve:

Trazida pela influência marxista, a dialética como corrente na Geografia Agrária está na base de um conjunto de trabalhos de Orlando Valverde, Manuel Correia de Andrade, Pasquale Petrone, Lea Goldenstein, Manuel Seabra, entre outros. Tal influência tem sido marcada por princípios que sustentam essa escola do pensamento. Pode-se destacar entre eles o condicionamento histórico e social do pensamento, portanto o seu caráter ideológico de classe. Com o marxismo, começou a batalha pelo desmascaramento do discurso pretensamente neutro e objetivo presente no positivismo e no empirismo lógico, e mesmo no historicismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Todavia, no interior dos pressupostos teórico-metodológicos marxistas houve várias subdivisões em correntes que tentaram explicar a questão agrária no Brasil. Cada corrente à sua maneira desenvolveu “marxismos” de “[...] influência positivista, historicista ou mesmo racionalista [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 34). Por isso, “o estudo da agricultura

²⁵ Vamos expor mais sobre o assunto quando estivermos falando a respeito dos pressupostos teóricos-metodológicos da geografia.

brasileira tem sido feito por muitos autores que expressam diferentes vertentes do marxismo. [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Uma dessas correntes ao conceber que no Brasil houve feudalismo, ou mesmo relações semifeudais de produção, acredita que somente acabando com esses resquícios semifeudais é que pode ser feita a revolução. Esta interpretação parte do pressuposto marxista mecanicista que para se atingir o socialismo precisa-se, necessariamente, eliminar totalmente qualquer resíduo feudal presente em nosso território. Visto que o socialismo só poderá vir depois do capitalismo consolidado e este, por sua vez, depende da extinção do feudalismo, onde os modos de produção aparecem de forma linear.

Logo, o avanço do trabalho assalariado no campo e, conseqüentemente, a proletarianização do campesinato e o desenvolvimento da agricultura capitalista, ou seja, o agronegócio - seriam, assim, transformações necessárias para que desaparecessem os resquícios feudais no Brasil e, dessa maneira, o capitalismo se desenvolvesse plenamente. São, pois, adeptos dessa corrente importantes pensadores brasileiros²⁶ como explica Oliveira:

[...] Por exemplo, há autores que defendem o ponto de vista de que no Brasil houve feudalismo, ou mesmo relações semifeudais de produção. Por isso eles advogam a seguinte tese: “para que o campo se desenvolva, seria preciso acabar com essas relações feudais ou semifeudais e ampliar o trabalho assalariado no campo”. Para esses autores, a luta dos camponeses contra os latifundiários exprimiria o avanço da sociedade na extinção do feudalismo. Portanto, a luta pela reforma agrária seria um instrumento que faria avançar o capitalismo no campo. [...] Nessa concepção estão os trabalhos de Maurice Dobb, Nelson Wernck Sodré, Alberto Passos Guimarães, In cio Rangel etc. O livro, Estudos de Geografia Agrária Brasileira, de Orlando Valverde, apresenta essa interpretação [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Corroborando nesta análise, Gorender explica que esses pesquisadores, que concebem que ainda existem resquícios feudais no Brasil, partem do pressuposto que o capitalismo no Brasil se desenvolveu também como na Europa, a partir do feudalismo. Nesse caso, essa lógica seria, mecanicamente, um modelo universal. Por isso, haveria ainda resíduos semifeudais no Brasil, que seriam, então, empecilho para o desenvolvimento capitalista no campo. Deste modo, a reforma agrária teria a função de abrir caminho à entrada do capitalismo no campo.

²⁶ Essa também era tese do PCB para se poder fazer a reforma agrária e a revolução socialista, neste caso propunham uma aliança com a burguesia nacional para eliminar os resquícios feudais do campo.

[...] o capitalismo no Brasil se formou a partir do feudalismo, reproduzindo-se aproximadamente o processo europeu, convertido em esquema universal; haveria então, até hoje, sobrevivências feudais ou simifeudais no campo brasileiro, as quais seriam obstáculos econômicos e institucionais à penetração do capitalismo na agropecuária nacional. Em conseqüências, postula-se uma reforma agrária que desimpeça o caminho ao livre desenvolvimento do capitalismo na agropecuária e reforce um regime democrático-burguês no Brasil. (2002, p. 20).

Todavia, entendemos que esse processo clássico, de construção do capitalismo na Inglaterra, explicado por Marx, não é um modelo “cartesianamente” universal. Por isso, em cada espaço houve condições diferenciadas que fizeram o capitalismo evoluir de uma forma distinta, principalmente quando comparado aos países desenvolvidos. Neste sentido, Gorender explica que o próprio Marx destacou a limitação desse modelo como premissa universal:

O processo clássico de origem do capitalismo, estudado por Marx, não pode ser considerado um processo universal, mas foi típico da Europa Ocidental, principalmente na Inglaterra. O próprio Marx enfatizou, e muito claramente, a limitação desse processo histórico no qual o capitalismo se originou das entranhas do feudalismo e se beneficiou de meios peculiares de acumulação de capital inclusive, embora não unicamente, do colonialismo e do tráfico de escravos. (2002, p.20).

Dando continuidade a nossa reflexão sobre as correntes teóricas que perpassam as pesquisas acerca da questão agrária no Brasil, temos que revelar qual é o nosso posicionamento sobre o mesmo. E, demarcar, assim, as diferenças do ponto de vista teórico, político e ideológico, com relação a outros posicionamentos de interpretação dessa realidade. Em primeiro lugar, discordamos das vertentes que afirmam a inevitável extinção do campesinato, tendo em vista que esse posicionamento mecanicista é a negação do sujeito histórico que produz suas relações sociais e supera seus condicionantes estruturais.

Dentre essas correntes, a mais difundida é a que afirma que o desenvolvimento do campo do ponto de vista capitalista levará ao inevitável desaparecimento do campesinato via territorialização do capital. Neste caso, o camponês é tratado como um resíduo social ainda não eliminado e não, como acreditamos, uma classe social inerente ao modo de produção capitalista.

Esta análise tem como base a crença na determinação estrutural como uma característica máxima do capitalismo, ou seja, o capitalismo tem o poder de eliminar todas as formas de produção que não forem totalmente capitalistas, isto é, que não se baseie na lógica:

proletariado *versus* burguesia. Por conseguinte, o trabalho assalariado a todos trabalhadores é um fim inevitável. Logo, somente essas duas classes existirão quando o modo de produção capitalista estiver consolidado plenamente.

Segundo essa concepção teórica, a proletarização do campesinato seria inevitável, visto que em determinado momento, ao tentarem produzir ao mercado, os camponeses acabariam falindo, devido à competição com as empresas capitalistas, pois se trata de uma competição absolutamente desigual. Acabariam vendendo suas terras para as empresas capitalistas e, então, se proletarizando.

Entre os adeptos dessa concepção, estão alguns dos grandes pensadores marxistas mundiais e brasileiros como Lênin, Kautsky, Prado Junior, entre outros. Segundo Oliveira, é a corrente teórica da maioria dos trabalhos de geografia agrária brasileira. Dentre os grandes geógrafos brasileiros se destaca Ruy Moreira como adepto dessa concepção teórica marxista-leninista. E também, as produções de teóricos importantes atualmente como Ricardo Abramovay e José Eli da Veiga. Vejamos as explicações de Oliveira:

Outra vertente entende que “o campo brasileiro já está se desenvolvendo do ponto de vista capitalista, e que os camponeses inevitavelmente irão desaparecer, pois eles seriam uma espécie de ‘resíduo’ social que o progresso capitalista extingiria”. Ou seja, os camponeses, ao tentarem produzir para o mercado, acabariam indo à falência e perderiam suas terras para os bancos, ou mesmo teriam de vendê-las para saldar as dívidas. Com isso, “os camponeses tornam-se iam proletários”. Entre os principais pensadores dessa corrente estão Karl Kautsky, Vladimir I. Lênin, [...] Caio Prado Jr., Maria Isaura Pereira de Queiroz, José Graziano da Silva, Ricardo Abramovay, José Eli da Veiga etc. A maior parte dos trabalhos em Geografia Agrária tem por base essa concepção. São exemplos dessa corrente a maioria dos artigos publicados nos Anais dos Encontros de Geografia e a maior parte das teses e dissertações defendidas na Geografia da UNESP - Rio Claro-SP e na UFRJ no Rio de Janeiro. Mas, talvez pelo seu caráter emblemático, o trabalho de Ruy Moreira “O desenvolvimento do capitalismo e o lugar do campo no processo”, publicado na revista Terra Livre nº. 1, seja um dos melhores exemplos na Geografia Agrária. [...]. (OLIVEIRA, 1999, p.71; 2004, p. 34).

Todavia, devemos esclarecer que todos esses teóricos foram importantes para o desenvolvimento da ciência, com destaque ao teórico brasileiro Caio Prado Júnior que apesar de negligenciar a importância camponesa ao longo do processo histórico, teve o mérito de romper com a linearidade histórica, ou seja, com a afirmação mecânica de que o capitalismo nasceria necessariamente do modo de produção feudal em qualquer espaço. Dessa

forma, rompeu com a tese da necessidade de união com a burguesia nacional para acabar com os resquícios feudais no campo...

[...] fazendo uma análise de que as relações de produção e sociais, tipicamente capitalistas, já eram predominantes no campo e, portanto, se houvesse uma reforma agrária, deveria ter um caráter anticapitalista. Por outro lado, em sua avaliação, considerava que a burguesia nacional já estava aliada ao capital estrangeiro e que uma revolução brasileira aconteceria com outro tipo de aliança, diferente do que estava pregando seu ex-partido e as forças tradicionais de esquerda. Essas idéias foram defendidas no livro *a Revolução brasileira* e representaram um marco na história do pensamento sobre a questão agrária [...]. (STEDILE, 2002, p.309-310).

Por conseguinte, Prado Jr. descarta qualquer possibilidade da existência de resquícios feudais na estrutura agrária nacional, pois o que teríamos eram restos escravistas, por isso havia necessidade da luta por melhores condições aos trabalhadores rurais assalariados. Isto quer dizer que Prado Jr. concebe o campo brasileiro já incluso em relações capitalistas de produção (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

Já Kautsky, um dos primeiros teóricos marxistas a estudar o campesinato, partia da concepção de que o desenvolvimento capitalista não poderia comportar outras classes além do proletariado e da burguesia, opondo-se, portanto, a teoria da agricultura familiar camponesa. Neste caso, a proletarianização camponesa seria um processo irreversível e irrestrito (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

O autor em questão concebia o campesinato como uma classe reacionária e em vias de extinção, considerava o proletariado urbano como a única classe capaz de construir a revolução. Neste caso, ao contrário de considerar a potencialidade camponesa, Kautsky considerava o campesinato como um empecilho para a construção do socialismo como explica Almeida e Paulino: “sua visão sobre o campesinato era altamente depreciativa: essa seria uma classe miserável, retrógrada e vacilante, um entrave à superação do modo capitalista de produção. [...]. Reservava ao operariado urbano o papel supremo de conduzir o processo revolucionário”. (2000, p. 14).

Essa visão mecanicista da história e depreciativa do campesinato fez com que teóricos como Chayanov que defendiam a agricultura familiar camponesa fosse acusado pelos marxista-leninistas (ou marxista-leninista-kautskystas) de estar defendendo os interesses conservadores em oposição à revolução socialista. E, mais, passaram a considerar sua obra sem importância científica.

Teóricos defensores da tese de que o capitalismo estava prestes a suprimir o campesinato da história, fizeram severas críticas à Chayanov, alegando ser uma obra obsoleta, por dedicar-se a uma classe social em vias de desaparecimento. Acusaram-no também de estar politicamente voltado à defesa de interesses burgueses, ao valorizar essa classe, tida como reacionária, contrária aos interesses da revolução socialista. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 118).

Todavia, o que Chayanov acreditava, assim como outros marxistas, era na construção do socialismo, mas ao contrário de Kautsky concebia a possibilidade de construção de uma sociedade planejada de iguais com a participação ativa do campesinato (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

Para Paulino (2006), a base de sustentação do paradigma da agricultura familiar de Abramovay, teórico com produção bastante atual, é a compreensão de que o desenvolvimento do capitalismo na agricultura culminaria em sua divisão inexorável entre capital e trabalho, por isso, restaria aos camponeses a proletarianização ou o aburguesamento (p.32). Ou seja, a tese defendida por Abramovay tem como fundamento principal a crença na inevitável extinção do campesinato. Pois para ele ou os camponeses acabam expropriados pelo capital devido a sua incapacidade de competir no mercado com os capitalistas do agronegócio ou se transformam, também, em capitalistas para continuarem existindo. Isto significa que em nenhuma das alternativas o campesinato continuaria existindo. Na sua concepção: “as sociedade camponesas são incompatíveis com o ambiente econômico onde imperam relações claramente mercantis [...]”. (ABRAMOVAY apud PAULINO, 2006, p. 32). Isto é, no capitalismo não há espaço para o campesinato. Vejamos o que Paulino escreve sobre o assunto:

Assim, o limiar continua sendo o do desaparecimento desses sujeitos, embora o critério seja o da eficiência produtiva ante o mercado: aos ineficientes, porque tecnicamente defasados, a expropriação. Aos eficientes, o aprofundamento das trocas o que, em tese, responderia pela desintegração da condição camponesa. (2006, p.32).

Para Abramovay, esse aperfeiçoamento do campesinato, que está relacionado a sua integração no mercado, seria a única forma de manter sua reprodução, porém como agricultores familiares. Formariam, então, unidades de produção familiar como qualquer outra, e não uma classe. Vejamos em suas próprias palavras:

Uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais não pode ser nem de longe caracterizada como camponesa... [Teríamos assim] unidades produtivas que são familiares, mas não camponesas. (ABRAMOVAY apud PAULINO, 2006, p. 32).

Daí vem à crítica de autores como Paulino ao termo agricultura familiar em substituição ao termo camponês, uma vez que este último está ancorado em uma delimitação de classe. Ou seja, o campesinato tem como características que o definem enquanto classe social o tripé: terra, trabalho e família. Porém, o conceito de agricultura familiar retira o caráter classista do campesinato. Em outras palavras o conceito agricultura familiar...

[...] é a negação do caráter de classe, posto que a unidade passa a se estabelecer no plano do mercado, o que daria sentido à transformação de camponeses em agricultores familiares.

Em outras, palavras, embora os sujeitos em questão sejam rigorosamente os mesmos, o conceito de camponês designa um sentido próprio à organicidade interna, que tem no tripé terra, e família o seu sustentáculo. [...]. (PAULINO, 2006, p. 31).

Deste modo, o que há em comum entre essas duas grandes vertentes, é que estes teóricos, equivocadamente, partem da concepção de que o desenvolvimento do capitalismo extinguirá o campesinato. No caso dos clássicos da primeira vertente representados por Caio Prado Junior, o desaparecimento do campesinato estava ligado à crença de que este era o caminho para se chegar ao socialismo. Essa concepção equivocada trás consequências negativas para os camponeses, pois faz com que estes, além serem marginalizados pelo próprio sistema, sejam também excluídos das produções científicas marxistas e da contribuição dos partidos de esquerda.

Sendo, por isso, tratados, por esta vertente como reacionários. Pois, sendo os camponeses são proprietários de terra, entendem esses teóricos que eles estão do lado dos latifundiários e não dos trabalhadores. Este fato demonstra a superficialidade com que é discutido o campesinato, cuja reflexão requer um entendimento profundo de suas relações materiais e simbólicas, que os diferenciam, de maneira antagônica, do latifundiário do agronegócio.

Assim, para essas duas vertentes, na sociedade capitalista avançada não há lugar histórico para os camponeses no futuro dessa sociedade. Isso porque a sociedade capitalista é pensada por esses autores como sendo composta por

apenas duas classes sociais: a burguesia (os capitalistas) e o proletariado (os trabalhadores assalariados). É por isso que muitos autores e mesmo partidos políticos não assumem a defesa dos camponeses. Muitos acham, inclusive, que os camponeses são reacionários, que “sempre ficam do lado dos latifundiários” etc. [...] eles “não fazem parte da sociedade” para esses autores e partidos. (OLIVEIRA, 1999, p.71; 2004, p. 34-35).

Logo, concordamos com Oliveira que essas correntes teóricas, “[...] em vez de explicar o que está realmente acontecendo no campo, passam apenas ‘uma visão teórica’ do que ‘acham’ que está ocorrendo”. (2004, p. 35). Por isso, se faz necessário analisar essa questão como parte inerente ao processo de desenvolvimento do capitalismo monopolista no campo brasileiro e, também analisarmos o processo de lutas do campesinato brasileiro, pois estes, por meio da luta pela terra, estão conseguindo retornar ao campo. Ou seja, “[...] ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-à a ver muitos autores afirmam que os camponeses, estão desaparecendo, mas, entretanto, eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil. [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

2.5.1 – A tese do movimento desigual e contraditório no desenvolvimento capitalista no campo brasileiro

Para contestarmos as concepções teóricas que afirmam a extinção do campesinato, temos a realidade em dados que confirmam que houve desde 1965 um aumento do número de estabelecimentos controlados por posseiros no Brasil. Mesmo sendo esse período marcado pela expansão do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, principalmente pela urbanização e pela industrialização nacional. Vejamos os dados nas palavras de Oliveira (2004, p. 35):

[...] Um bom exemplo para esclarecer essa questão é o aumento do número de posseiros no Brasil. Em 1960 existiam 356.502 estabelecimentos agropecuários controlados por posseiros. Já em 1985, eles passaram para 1054.542 estabelecimentos, e em 1995 eram 709.710. Ou seja, ocorreu exatamente, nesse período de grande desenvolvimento do capitalismo (sobretudo industrial) no Brasil, um aumento dos estabelecimentos ocupados por posseiros até 1985, e a sua redução em 1995 foi provocada pela regulação fundiária realizada no governo FHC. [...].

Por isso, se essas concepções teóricas, que insistem na imutável e inflexível lógica do capitalismo proletarizando os camponeses, estivessem conseguindo explicar a

realidade concreta, o correto uma diminuição no número de camponeses e não um aumento desses, uma vez que houve neste período um avanço do capitalismo no campo brasileiro. Logo, estes dados da realidade confirmam a inviabilidade explicativa destas teses.

Deste modo, para que possamos explicar o que está ocorrendo no campo atualmente, temos que entender como é o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e quais são suas estratégias para a acumulação do capital. Por isso, acreditamos na tese de que o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista no território brasileiro é contraditório e combinado e /ou desigual e contraditório.

Isso quer dizer que o capitalismo avança produzindo/reproduzindo relações especificamente capitalistas, ou seja, proletarizando os camponeses, transformando-os em bóias-frias, no caso do agronegócio, ou em empregados dos capitalistas urbanos, industriais, comerciais ou financeiros. Todavia, contraditoriamente, o capitalismo avança produzindo, também, relações não capitalistas de produção, como as relações camponesas de trabalho familiar no campo. A comprovação desse fato está no aumento do número de camponeses, como vimos anteriormente.

Dentre os adeptos dessa tese estão grandes pensadores mundiais como Rosa Luxemburgo e, também, importantes pesquisadores brasileiros como Carlos Rodrigues Brandão e José de Souza Martins. Na geografia Agrária, temos como grande defensor dessa corrente de análise marxista, Oliveira e seus orientandos da UNESP e da USP.

[...] o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro é contraditório e combinado [e / ou desigual e contraditório]. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança produzindo relações especificamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado através da presença no campo do “bóia-fria”), o capitalismo produz também, igual e contraditoriamente, relações camponesas de produção (através da presença e do aumento do trabalho familiar no campo). Entre os mais importantes pensadores dessa corrente estão Rosa Luxemburgo, Teodor Shanin, Samir Amim e Kostas Vergopoulos, e no Brasil, José de Souza Martins, Margarida Maria Moura, José Vicente Tavares da Silva, Carlos Rodrigues Brandão, Alfredo Wagner, Ellen Woortmann etc. Na Geografia Agrária, seguindo essa concepção, há os trabalhos de Regina Sader, Iraci Palheta, Rosa Ester Rossini, os meus próprios, e as dissertações e teses de grandes partes de meus orientandos. [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 36).

Dentre as teses orientadas pelo professor Ariovaldo de Oliveira, está à tese da orientadora dessa pesquisa, professora Rosemeire Aparecida de Almeida, intitulada: “Identidade, distinção e territorialização: o processo de (re)criação camponesa no Mato

Grosso do Sul”. Concordando, portanto, com a tese do campesinato como uma classe do modo de produção capitalista, contradizendo as teses de sua extinção e explicando as possibilidades concretas de sua (re)criação, Rosemeire de Almeida vai mergulhar profundamente na discussão da complexidade dessa classe que possui um caráter dúplice e distinto: o camponês é ao mesmo tempo trabalhador e proprietário dos meios de produção. Neste sentido, Oliveira faz a seguinte observação a respeito da tese de Almeida:

Buscando um recorde temático diferente, Rosemeire Aparecida de Almeida analisa com profundidade os processos internos e suas conexões no interior dos movimentos sociais no Estado de Mato Grosso do Sul. Essa análise feita por dentro dos movimentos sociais abre a possibilidade da compreensão de suas virtudes e fragilidades e, particularmente, dos avanços alcançados pelos sujeitos sociais que os formam. A incorporação dos conceitos de Pierre Bourdieu abre um diálogo interessante com essa corrente da antropologia. (OLIVEIRA, 2004, p. 37).

Esta tese interpretativa, a respeito do desenvolvimento do capitalismo no campo, tem origem marxista a partir da “[...] lei do desenvolvimento desigual e combinado proposto por Trotsky”. (CORRÊA, 1986, p.43). Essa concepção está assentada na interpretação dialética da realidade a partir de suas contradições, ou seja, “[...] refere-se ao fato de ser cada aspecto da realidade constituído de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados, apesar de serem diferentes e opostos”. (CORRÊA, 1986, p.43).

Entretanto, isto quer dizer, também, que existe um processo histórico dinâmico ocorrendo, cuja superação dessas contradições é inerente a esse processo, ou seja, “[...] a concepção dialética implica compreender o desenvolvimento histórico sendo efetuado por contradições e movimentos de superação destas contradições. [...]”. (LOUREIRO, 2004, p.111).

É dessa forma que podemos entender, também, seu movimento desigual e contraditório, pois o capitalismo necessita, para a sua reprodução, do desenvolvimento de aspectos que tem uma aparência contraditória. Ou seja, “o desenvolvimento capitalista se faz movido pelas suas contradições. Ele é, portanto, em si, *contraditório e desigual*. Isso significa dizer que para que seu desenvolvimento seja possível, ele tem que desenvolver aqueles aspectos aparentemente contraditórios”. (OLIVEIRA, 2002, p. 46, grifo nosso).

Dizer que existe um desenvolvimento contraditório do capitalismo significa, portanto, afirmar que para que o capitalismo se desenvolva é necessário que este se alimente de relações sociais não-capitalistas, como as relações camponesas. Logo,

[...] o desenvolvimento do capitalismo tem que ser entendido como processo (contraditório) de reprodução capitalista ampliada do capital. E esta como reprodução de formas sociais não-capitalistas, embora a lógica, a dinâmica, seja plenamente capitalista; neste sentido o capitalismo se nutre de realidades não-capitalistas, e essas desigualdades não aparecem como incapacidades históricas de superação, mas mostram as condições recriadas pelo desenvolvimento capitalista. (OLIVEIRA apud ALMEIDA, 2003, p. 75).

Isso explica porque existem dois processos contraditórios ocorrendo no campo brasileiro, isto é, ao mesmo tempo em que aumenta o agronegócio, e, logo a proletarização do campesinato, também, do outro lado, aumenta-se as relações camponesas de produção. Ou seja, “[...] vamos encontrar no campo brasileiro, junto com o processo geral de desenvolvimento capitalista que se caracteriza pela implantação das relações de trabalho assalariado, os bóias-frias, por exemplo, a presença das relações de trabalho não-capitalistas como, por exemplo, a parceria, o trabalho familiar camponês, etc.”. (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

Por isso, esse desenvolvimento aparentemente contraditório tem uma lógica, uma vez que os capitalistas agroindustriais utilizam do trabalho camponês não precisando investir em contratação de mão-de-obra. Dessa forma, economizando de um lado, e favorecendo a obtenção de mais lucros, de outro conseguem competir de forma mais vigorosa no mercado internacional. Pois, não precisam se preocupar com gastos de salários e de direitos trabalhistas.

Além disso, o proprietário agroindustrial se apropria de parte do trabalho desses camponeses, ou seja, estes são obrigados a venderem o produto de seu trabalho para os capitalistas, para que assim consigam continuar se reproduzindo como camponês. Neste sentido, os capitalistas transformam o produto do trabalho camponês em mercadorias, para que com a venda consiga dinheiro, que nessa relação, é transformado em capital, reproduzindo, então, essa lógica.

Este desenvolvimento contraditório ocorre através de formas articuladas pelos próprios capitalistas que se utilizam dessas relações de trabalho para não terem que investir na contratação de mão-de-obra uma parte do seu capital. Ao mesmo tempo em que, utilizando-se dessa relação sem remunerá-la, recebem uma parte do fruto do trabalho desses trabalhadores parceiros ou camponeses, convertendo-a em mercadoria, vendendo-a, portanto, e ficando com o dinheiro, ou seja, transformando-a em capital. (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

Portanto, existe uma lógica na ação contraditória desse processo, é que o capitalista se utiliza de formas não-capitalistas de produção para acumular capital, gastando menos em mão-de-obra e aumentando, assim, a sua taxa de lucro. Podemos afirmar que existe uma lógica capitalista de produção de capital por meio de relações não capitalistas. Isto quer dizer que o lucro obtido nessa relação pode ser utilizado para a implantação de trabalho assalariado no campo, transformando-se, assim, em capital a renda camponesa da terra.

Esse processo nada mais é do que o processo de produção do capital, que se faz através de relações não-capitalistas. Uma vez acumulado, esse capital poderá numa próxima etapa do processo de produção ser destinado à contratação de bóias-frias, por exemplo, e então se estará implantando o trabalho assalariado na agricultura. (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

Além da agroindústria, as formas de subtrair a renda camponesa pelo capital são: por meio de créditos bancários, ou seja, o camponês necessita de empréstimos para produzir, nesse caso sua renda se transfere para o capital financeiro; pela compra de insumos agrícolas, onde o capital industrial se apropria da renda camponesa; e na compra de alimentos baratos pelas grandes redes de supermercados, nesse caso é o capital comercial que extrai parte da renda camponesa. Por isso, a renda camponesa pode ser usada para produzir capital industrial, financeiro e comercial. Em todos esses casos, a renda camponesa “[...] estaria oculta na circulação das mercadorias, no crédito bancário, na transferência de renda para as empresas urbanas, através da produção de alimentos a baixo custo”. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 122).

O que estamos afirmando é que o capitalismo, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que expropria o trabalhador rural, também permite sua reprodução para explorar a renda camponesa da terra. É isso que Oliveira denominou de desenvolvimento contraditório e desigual do capital, pois, são duas relações que apesar de antagônicas, - uma de expropriação do campesinato e produção de trabalhadores assalariados e outra relação que depende da reprodução do camponês sem expropriá-lo - fazem parte da mesma lógica combinada de produção e reprodução do capital. Em função desta lógica contraditória do capitalismo, muitos autores tendem a interpretar a realidade de maneira equivocada.

O desenvolvimento das forças produtivas quer na direção da lógica do capital que produz o trabalhador nu, o assalariado, o volante, o “bóia-fria”, etc., quer na contradição intrínseca dessa lógica produzindo e reproduzindo o camponês, reflete, concretamente, o seu desenvolvimento desigual. E esse

desenvolvimento desigual das forças produtivas, na formação social capitalista tem elevado muitos autores a interpretações equivocadas. (OLIVEIRA, 1997, p. 13).

Reiteramos que no Brasil temos um movimento contraditório, ou seja, ao mesmo tempo em que cresce o trabalho assalariado no campo, cresce também, simultaneamente e contraditoriamente, o trabalho familiar. Temos um crescimento do trabalho assalariado nos latifúndios e, todavia, temos um crescimento do trabalho familiar camponês nas pequenas propriedades²⁷.

Assiste-se hoje, no Brasil, simultaneamente, o aumento do trabalho assalariado e do trabalho familiar no campo. Contraditoriamente, são as duas faces estruturais do campo no país, pois nele se encontra não só o aumento, como também o predomínio quase que absoluto do trabalho assalariado (permanente ou temporário) nos estabelecimentos agrícolas com mais de 1.000 ha. Inversamente a esse processo, tem-se aumento e o predomínio do trabalho familiar camponês nos estabelecimentos com área inferior 100 há. (OLIVEIRA, 1999, p.83).

Corroborando neste sentido, Almeida reforça o caráter contraditório do capitalismo no campo brasileiro quando aponta para a expansão do agronegócio latifundiário de um lado e, do outro lado, a recriação dos camponeses. Isso se explica pelo caráter rentista do capitalismo nacional que permite, através da especulação, produzir capital fora dos circuitos produtivos. Em suas palavras:

Ressaltamos que, para reafirmar a importância do conceito de camponês, partimos do pressuposto de que o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo está marcado pela intensa relação entre a indústria e a agricultura. No entanto, ao contrário de presenciarmos o desaparecimento das explorações familiares camponesas, o que vemos é o seu contraditório crescimento. O capital expande a produção capitalista no campo, mas gera também o latifúndio e a reprodução dos camponeses. Esta lógica de desenvolvimento é explicada por uma característica que o capitalismo assumiu no Brasil: o predomínio dos latifúndios não representa, em momento algum, entrave para o capital. É assim, a possibilidade, através da especulação, de se produzir capital fora dos circuitos produtivos, o que nos revela a face rentista deste capitalismo. (2003, p.79).

²⁷ Esta realidade é resultante, além do processo desigual e contraditório do capital, do processo de luta camponesa, do qual vamos explicar ainda nesse capítulo. Pois, se retirarmos a luta dos sujeitos estaríamos afirmando uma determinação absoluta e mecânica do capital sobre os sujeitos. Afirmando assim, um estruturalismo pretensamente marxista, onde o sujeito fica invisível diante á lógica de reprodução do capital. Daí a importância da luta de resistência dos camponeses para entrar e ficar na terra nesta recriação.

Por conseguinte, reafirmamos nossa leitura dos processos de transformação no campo no século XXI, ou seja, devemos analisar a agricultura nacional dentro de um contexto de desenvolvimento capitalista em nível de globalizado. Nessa perspectiva, esse desenvolvimento se faz de modo contraditório e combinado, ou seja, avança desenvolvendo relações capitalistas e, contraditoriamente, relações não-capitalistas, isto é, relações camponesas de produção, que propiciam a sua continuidade enquanto modo de produção vigente e o campesinato como uma classe. Nas palavras de Oliveira:

A análise da agricultura, especificamente a brasileira, neste final de século e milênio deve ser feita no bojo da compreensão do desenvolvimento capitalista em nível mundial. Isso passa, sempre pela compreensão desse desenvolvimento como sendo contraditório e combinado, ou seja, ao mesmo tempo em que avança reproduzindo relações especificamente capitalistas mais avançadas geram também, iguais e contraditoriamente, relações camponesa, a peonagem etc., todas necessárias à sua lógica de desenvolvimento. (2004, p. 40).

2.6 - O campesinato: uma classe em movimento

Madrugada camponesa

*Madrugada camponesa
Faz escuro ainda no chão
Mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
A manhã já vai chegar.*

*Não vale mais a canção
Feito de medo e arremedo
Para enganar solidão.
Agora vale a verdade
Cantada simples e sempre,
Agora vale a alegria
Que se constrói dia-a-dia
Feita de canto e de pão.*

*Breve há de ser (sinto no ar)
Tempo de trigo maduro
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
Chuva azul no milharal,
Estala em flor o feijão,
Um leite novo minando
No meu longe seringal.*

Já é quase tempo de amor.

*Colho um sol que arde no chão,
Lavro a luz dentro da cana,
minha alma no seu pendão.*

*Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto)
Vale a pena trabalhar,
Faz escuro, mas eu canto
Porque a manhã vai chegar.*

Thiago de Mello

Discordamos das afirmações teóricas que dizem que o campesinato é um resíduo social a ser extinto pelo capitalismo. Acreditamos que o campesinato é uma classe fruto da contradição do modo de produção capitalista. Para confirmarmos nossa análise vamos recorrer a Marx, que vai nos explicar na sua obra principal, “O Capital”, que temos três classes fundamentais que formam o sistema capitalista. De acordo com as suas fontes de rendimento, podemos classificar essas classes da seguinte forma: os assalariados (Proletariado), que vivem de salário e não detém os meios de produção; os capitalistas (Burguesia), que vivem da mais-valia transformada em capital; e por último os *proprietários de terra*, que vivem da renda da terra, e detém seus meios de produção, mas não vivem do capital e, logo, se diferenciam da Burguesia. Isto quer dizer que o proprietário fundiário, cuja fonte de rendimento vem do capital, é um Capitalista proprietário fundiário e não apenas um proprietário fundiário, que é o que ocorre, na maioria das vezes, no agronegócio. Nas palavras de Marx:

Os proprietários de mera força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários da terra, cujas respectivas fontes de rendimentos são o salário, o lucro e a renda fundiária, portanto, *assalariados, capitalistas e proprietários da terra*, constituem as três classes da sociedade moderna, que se baseia no modo de produção capitalista. (*apud* OLIVEIRA, 1999, p.72; 2004, p. 35, grifo do autor).

Confirmando nossa análise, Almeida vai nos expor a importância do entendimento da renda fundiária para entendermos a formação das classes sociais, pois a partir dela podemos delimitar a respectiva fonte de remuneração dos *proprietários de terra* com relação às demais classes sociais, ou seja, eles vivem da *renda fundiária*:

A discussão da renda fundaria é importante porque permite entendermos a formação das classes sociais a partir da identidade da remuneração com sua

respectiva fonte. Assim para Marx, as três classes fundamentais do modo capitalista de produção são os assalariados, os capitalistas e os proprietários da terra, que vivem respectivamente de salário, lucro e renda fundiária. (2003, p.80).

Faz-se necessário, contudo, enfatizar que apesar da classe camponesa não aparecer entre as classes fundamentais do sistema capitalista, na observação de Marx, isto se deve ao fato do camponês não ser uma classe “pura” com relação à fonte de sua remuneração. Pois, ele é um trabalhador, mas não vive do salário, pois é dono de seus meios de produção, e da mesma forma, é um proprietário fundiário, mas vive do fruto de seu trabalho, e não da renda capitalizada da terra. Por isso, o campesinato possui inerente a sua existência o imbricamento de duas identidades: *proprietário fundiário* (dono de seus meios de produção) e *trabalhador* (dono de sua própria força de trabalho) simultaneamente. Ou seja, “o camponês aí é proprietário livre da terra, que se patenteia instrumento principal de produção, o indispensável campo de ação de seu trabalho e de seu capital” (MARX apud ALMEIDA, 2003, p. 81). Logo, na concepção de Almeida, o campesinato é a classe *sui generis* do capitalismo.

É mister percebemos que Marx não coloca a classe camponesa neste esquema das classes fundamentais, no entanto, mais importante que essa omissão é o fato de que ela revela a separação que ele faz entre a classe dos camponeses em relação as demais classes. No nosso entender, Marx não coloca o campesinato como uma das classes fundamentais no modo de produção capitalista porque sua construção de classe fundamental passa primeiramente pela busca da identidade “pura” entre remuneração e sua fonte, por exemplo: a classe dos assalariados vive do salário que provém do seu trabalho; classe dos capitalistas vive do lucro, fruto da exploração do trabalho; e, a classe dos proprietários da terra vive da renda paga pela sociedade derivada da propriedade fundiária. E, no caso do camponês, há um imbricamento de posição no processo produtivo, ou seja, ele é, ao mesmo tempo, proprietário de terra e trabalhador e, sobretudo, um trabalhador que não vive de salário porque o trabalho a ele pertence. Daí a consideração como classe *sui generis* do capitalismo. (2003, p.80).

O campesinato possui especificidades que fazem deste uma classe diferenciada tanto dos trabalhadores assalariados, quanto dos proprietários de terra. Pois, sua propriedade é sinônima de “terra de trabalho” e não de “terra de exploração”. E seu trabalho não sofre a alienação nas quais os assalariados se encontram submetido. Nas palavras de Paulino:

[...] a singularidade é a marca do campesinato: embora tenha o controle sobre os meios de produção, a exemplo dos capitalistas, nega a propriedade como condição de extração da mais valia. Por outro lado, ainda que sobreviva do próprio trabalho, a exemplo do proletariado, nega o trabalho como fundamento da alienação. (2006, p.33).

Sua diferença com relação ao trabalhador assalariado, no modo de produção capitalista, está no fato de que o assalariado vende sua força de trabalho ao capital e, por isso, o operário se situa no mundo através do seu trabalho. Mas “[...] o camponês se situa no mundo através do seu produto. Seu trabalho se oculta no seu produto. [...]”. (MARTINS apud PAULINO, 2006, p. 33).

Por isso, o que está na essência da existência da classe assalariada é a necessidade de ter que vender sua força trabalho ao capitalista para sobreviver, já que não é dono dos meios de produção. Com isso, vivencia a contradição da relação capital e trabalho que está na essência do modo de produção capitalista. Isto é, a produção é coletiva, mas a apropriação é individualizada pelo capital. Daí a alienação do trabalho decorrente do produto do trabalho não pertencer ao trabalhador.

[...] o proletariado apenas se dá por inserido na sociedade se estiver desempenhando papéis produtivos. Em outras palavras, vive a imposição de ter que vender sua força de trabalho para se realizar como ser social, o que confirma sua condição de alienação, derivada de uma lógica produtiva coletiva, em que individualmente não consegue se reconhecer nos resultados concretos do trabalho realizado. (PAULINO, 2006, p.34).

Diferentemente do proletariado, o campesinato não precisa da subordinação do seu trabalho²⁸ ao capital para se reproduzir, por isso o produto do seu trabalho lhe pertence. Este fato faz com que a classe camponesa não sofra a alienação do trabalho, ou seja, o produto de seu trabalho é algo concreto, é parte inerente da produção por meio do seu trabalho, não havendo o divórcio entre produtor e produto. Esse é o trabalho criador de que nos fala Marx.

Por não viver o processo de alienação do trabalho, o camponês se coloca no mundo como indivíduo, que não necessita da mediação do mercado de trabalho para se constituir como tal, porque do seu trabalho resultam

²⁸ O que ocorre com o campesinato no modo de produção capitalista é a subordinação do produto de seu trabalho ao capital, ou seja, o campesinato é obrigado a vender o produto de seu trabalho ao capital para se reproduzir.

produtos concretos, palpáveis, que o permitem reconhecê-los como parte de seu esforço criador. (PAULINO, 2006, p.34).

Estas especificidades trazem a classe camponesa uma autonomia²⁹ que nenhuma outra classe possui, pois é a única que não depende de nenhuma outra classe para sobreviver, por serem donos dos meios de produção e de sua força de trabalho. Enquanto que, ao contrário, a burguesia depende do proletariado para se reproduzir e o proletariado, também, depende da burguesia para comprar sua força de trabalho.

O campesinato é a única classe que pode sobreviver por si, porque dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção e da força de trabalho. Já os capitalistas somente podem se reproduzir como tal se tiverem a seu dispor força de trabalho proveniente do proletariado. Ao mesmo tempo, o proletariado tem sua reprodução condicionada à existência de capitalistas dispostos a comprarem sua força de trabalho. (PAULINO, 2006, p.34).

Entendemos, também, que o campesinato se diferencia dos proprietários fundiários, ou seja, da classe que vive da renda fundiária, porque o campesinato tem sua produção como seu meio de subsistência principal, por isso, apenas o excedente de seu trabalho se transforma em mercadoria. Sendo que a renda dessa mercadoria acaba sendo apropriada pelo capitalista intermediário. Por conseguinte, apenas em condições excepcionais o camponês consegue receber renda, entretanto, essa renda nunca é a renda capitalizada da terra, ou seja, adquirida através da exploração do trabalho alheio como é o caso dos capitalistas proprietários de terras em sua terra de negócio. Dessa maneira, a renda conseguida pelo camponês com o fruto de seu trabalho na terra, é o que podemos denominar, de acordo com Almeida, de “renda camponesa da terra”. Em suas palavras:

[...] no caso do campesinato, essa separação dos instrumentos de produção não é pura como o das outras três classes. O campesinato não vive exclusivamente da renda fundiária, porque a produção é seu meio de subsistência imediato, logo, apenas uma parte do produto de seu trabalho (excedente) assume a forma de mercadoria. Primeiro, para que houvesse apropriação da renda por parte do campesinato, este teria que produzir para os mercados e, sobretudo, conseguir escapar da sujeição da renda. Contudo, neste caso, temos dois problemas: parte do que o camponês produz fica para o consumo interno e, quando consegue, em conjunturas favoráveis, produzir para o mercado, o capitalista intermediário fica com a renda.

²⁹ Porém, é preciso salientar que essa autonomia camponesa não é absoluta, nem tampouco pressupõe a independência em relação às condições econômicas, sociais e políticas e culturais circundantes. [...]. (PAULINO, 2006, p.34).

Depreendemos, portanto, como já advertia Marx, que o camponês, só em situações excepcionais, consegue auferir renda. Mesmo assim, nesses casos, é renda não-capitalista, ou melhor, renda camponesa. (2003, p.80).

Em nossa análise, os proprietários de terra são camponeses quando se utilizam de mão-de-obra familiar para sua reprodução enquanto classe camponesa. E são capitalistas quando se dedicam ao agronegócio, pois neste caso vivem da exploração do trabalho para acumular/reproduzir o capital, como qualquer capitalista, seja ele industrial, financeiro ou comercial. Em síntese, o camponês vive do trabalho no seu meio de produção; o proprietário fundiário retira sua renda da terra (por exemplo, quando arrenda ou aluga a sua terra tendo sua remuneração sem precisar trabalhar na terra); e o capitalista proprietário fundiário, tem como fonte de renda a exploração do trabalho alheio (mais-valia) que gera a renda capitalista da terra com a venda das mercadorias produzidas. Essa é a diferença primordial entre terra de negócio (capitalista) e terra de trabalho (campesinato).

Se acrescentarmos a nossa análise os trabalhadores assalariados (por exemplo, os bóias-frias) que vivem apenas do seu trabalho temos, então, no campo a presença de 4 classes sociais objetivas: os capitalistas proprietários de terra, os assalariados, os proprietários de terra e os camponeses.

As teses que tentam explicar a extinção do campesinato não conseguem explicar a realidade, principalmente porque não inclui em sua lógica explicativa a dinâmica das relações sociais em constante mudança e, logo, os sujeitos que podem lutar contra o capitalismo a fim de resistirem para continuarem mantendo sua condição camponesa. Por isso,

[...] Se as teses da extinção do campesinato de fato tivessem capacidade explicativa, esses posseiros deveriam ter se tornado proletários. Mas não foi isso o que ocorreu. Os camponeses, em vez de se proletarizarem, passaram a lutar para continuar sendo camponeses. [...]. (OLIVEIRA, 1999, p. 72; 2004, p. 35).

Nessa perspectiva, reafirmamos que os camponeses ao contrário de estarem desaparecendo, estão lutando pelo direito do acesso a terra e, por isso, o número de propriedades camponesas tem aumentado. Assim sendo, para entendermos a questão agrária no Brasil temos que conceber o camponês enquanto classe. Dito de outra forma:

Portanto, a compreensão do papel e do lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a

questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo; entretanto, camponeses continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil. [...] Exatamente neste período de grande desenvolvimento do capitalismo (sobretudo industrial) ocorreu no Brasil um aumento de mais de 196% dos estabelecimentos ocupados por posseiros. (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

Corroborando com essa análise, Rosemeire de Almeida vem nos trazer a discussão de que o campesinato continua se mantendo enquanto classe porque continua lutando para conquistar o acesso a terra. Dessa forma, não podemos fazer uma leitura estruturalista da realidade se quisermos explicar o campesinato brasileiro, pois sua reprodução não pode ser explicada apenas por meio do entendimento economicista do desenvolvimento capitalista. Sendo assim, temos que entendê-los como sujeitos que produzem sua territorialidade na luta contra o capital que, por sua vez, tenta expropriá-los. Por isso, muitos camponeses expulsos do campo retornam a sua condição de classe, isto explica o grande aumento de estabelecimentos ocupados por camponeses. Em suas palavras:

[...] assumimos o pressuposto de que o não desaparecimento da classe camponesa se faz contraditoriamente como uma relação não-capitalista. Por sua vez, (re) criação não pode ser entendida pela unilateralidade do capital, é na luta cotidiana pela terra e na terra que o camponês tem garantido sua permanência como classe peculiar. Insistindo em perpassar diferentes sociedades vão mantendo sua situação econômica social dúplice: são, ao mesmo tempo, proprietários de terra e trabalhadores. (2003, p.73).

Essa característica de luta pelo retorno a terra, portanto, que dá a especificidade ao campesinato brasileiro, diferenciando-o do campesinato europeu estudado por Marx³⁰ no século XIX, pois este se trata de um campesinato que tem origem no feudalismo. O campesinato brasileiro é de caráter migratório e teve o acesso negado à terra de trabalho, isto explica sua luta e o desejo de retornar a terra.

A formação do campesinato brasileiro é marcada pela mobilidade espacial, isto é, por um intenso caráter migratório. Desse modo é um campesinato que teve o acesso a terra, historicamente, bloqueado, portanto sua luta para entrar na terra, seu desejo de enraizamento, tem sido a marca de sua diferença em relação ao Campesinato de origem no feudalismo, portanto, parcelar, do tipo europeu. (ALMEIDA, 2003, p.74).

³⁰ Marx estudou apenas o campesinato europeu.

Neste sentido, a luta pela permanência na terra, e pela manutenção de suas relações materiais e simbólicas específicas, é uma característica marcante do campesinato brasileiro. Logo, “[...] é a própria tentativa de manter a tradição camponesa que torna o camponês um revolucionário”. (ALMEIDA, 2003, p.74).

Partimos da concepção do camponês enquanto uma classe específica do modo de produção capitalista, mas não o concebemos como um modo de produção específico, tendo em vista que o campesinato não possui uma estrutura econômica própria, ou seja, auto-suficiente ao do modo de produção capitalista. Também, não o consideramos como resquício do sistema feudal a ser eliminado, como já dissemos anteriormente, basicamente porque o campesinato é produto do movimento contraditório e desigual do capitalismo.

Assim, cumpre ressaltar que a especificidade do campesinato não se relaciona ao fato de ele representar um modo de produção e muito menos ser uma transferência “intermodos” ou um resquício feudal, como pensou Guimarães (1989) e que dispensa comentário. Ainda que os camponeses convivam com desigualdade/diferenciação interna de classe, elas não são maiores que as externas. [...]. (ALMEIDA, 2003, p.74).

Por conseguinte, o campesinato é classe inerente ao processo contraditório e desigual do desenvolvimento capitalista, ou seja, “a produção camponesa expressa-se enquanto produto e contradição da expansão/desenvolvimento capitalista e, portanto, ao contrário do que pensava Chayanov (1974), o camponês é parte inseparável do modo de produção capitalista”. (ALMEIDA, 2003, p.76).

A especificidade do campesinato, não faz desses um modo de produção específico, entretanto, sua especificidade, essencialmente, diz respeito ao fato de que o campesinato não pode ser considerado uma classe “pura”³¹, como são as classes antagônicas: o proletariado e a burguesia onde existe, marcadamente, de um lado o proprietário dos meios de produção e, do outro lado, os trabalhadores. Pois, o camponês é ao mesmo tempo proprietário e trabalhador. A outra especificidade dessa classe é o fato de sua reprodução se definir a partir da lógica desigual e contraditória do desenvolvimento capitalista onde sua organização e reprodução se fundamentam sob uma lógica não-capitalista³².

³¹ Essa concepção de “classe pura” deve ser pensada de maneira relativa, pois o conceito de classe, bem como todos os conceitos científicos sociais, são abstrações/generalizações da realidade, sendo que esta é dinâmica e contraditória (SHANIN, 2007, informação verbal).

³² [...] dizer que o campesinato é uma relação não-capitalista significa avançar na teoria de Chayanov, ou melhor, acrescentar a lógica camponesa por ele desvendada o lugar a ela reservada na dinâmica de reprodução do capital. [...]. (ALMEIDA, 2003, p. 75).

Desse modo, podemos dizer que o âmago da especificidade camponesa reside no fato de os camponeses não constituírem uma classe “pura” do modo capitalista de produção, já que são, ao mesmo tempo, proprietários de terra e trabalhadores, acrescido ao fato de que a organização do campesinato se funda numa relação não-capitalista. Aceitar tal assertiva implica em trabalhar com a noção de formação econômico social na concepção marxista, que a emprega para explicar a totalidade do processo do capital, cujo núcleo é seu desenvolvimento desigual. Portanto, apesar de o campesinato ser uma relação não-capitalista, sua reprodução deve ser entendida a partir das diversas contradições do desenvolvimento desigual do capital e, por isso, trata-se de uma contradição e não de uma articulação de modos de produção. (ALMEIDA, 2003, p.74 -75).

É necessário ressaltarmos que apesar de concebermos a lógica do desenvolvimento capitalista como contraditória, daí o processo de recriação de relações não-capitalistas para a sua própria reprodução, isto não explica a totalidade das relações envolvidas nesse processo de reprodução camponesa. Ou seja, seria uma concepção mecanicista afirmar que é o capital que determina unilateralmente a sobrevivência ou não do campesinato enquanto classe, pois esta afirmativa retira a capacidade dos sujeitos de superarem os seus condicionantes estruturais econômicos. Entendemos que os sujeitos não estão condenados a ficarem passivamente subdimensionados as estruturas sociais. Neste sentido, é necessário entender o campesinato enquanto classe revolucionária, pois resiste a fim de reproduzir-se materialmente e culturalmente. Logo, entendemos o campesinato como uma classe em movimento, que se define enquanto tal na luta:

[...] Todavia, é insuficiente dizer que o capitalismo, ao se reproduzir, reproduz relações não-capitalistas, seja como contradição ou funcionalidade, porque poderia indicar um determinismo do capital. Portanto, é preciso considerar a luta dos homens, suas utopias, desejos, tradições, não esquecendo que os camponeses são revolucionários por princípio. (ALMEIDA, 2003, p.75).

Nesta perspectiva, se assumimos a posição do camponês enquanto classe revolucionária³³ discordamos então de concepções marxistas, a nosso ver equivocadas, que ainda concebem o camponês como apenas uma “classe em si”. Segundo Marx, o motor da história social, que é a luta de classes, ocorre a partir do momento que os sujeitos de uma

³³ Mesmo que seja apenas para continuar reproduzindo-se enquanto classe.

determinada classe se reconhecem enquanto classe e passam, então, a lutar contra a classe oposta, na qual existe um antagonismo de interesses. Nesse momento, a “classe em si”, ou seja, a existência de uma classe, mas sem reconhecimento dos sujeitos, se transforma em “classe para si”, ou seja, ocorre a construção de uma consciência de classe. Isto é, os sujeitos criam uma identidade de interesses comuns a todos os membros. Pois, “[...] os indivíduos isolados apenas formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com outros na concorrência” (MARX; ENGELS apud ALMEIDA, 2003, p. 76). Confirmando nossa análise, novamente Almeida nos explica:

[...] para Marx, a grande lei da marcha da história era a luta entre classe em que uma classe em si pode transformar-se em uma classe para si (ter consciência de classe) a partir do momento em que os membros dela estão comprometidos numa luta contra outra classe, isto é, quando criam identidade de interesses e consciência do antagonismo de interesses em relação à classe oposta. (2003, p. 76).

Dessa maneira, Marx concebeu o campesinato europeu como “classe em si”, todavia sua interpretação dialética da realidade fez com que não retirasse a possibilidade de um dia o campesinato se transformar em “classe para si”. Ou seja, “[...] isso significa dizer que, em relação às contribuições de Marx acerca do campesinato, depreendemos duas questões básicas: Marx o reconheceu como “classe em si”, e não decretou a sua impossibilidade histórica como ‘classe para si’”. (ALMEIDA, 2003, p.76).

Todavia, se faz necessário ressaltar que o campesinato não possui historicamente as condições ideais para ser a classe revolucionária pensada por Marx, pois quando luta, na maioria das vezes, é apenas para se manter enquanto classe. Ou seja, luta quando corre o risco iminente da expropriação ou quando já foi expropriado, sendo assim ele tem limitações inerentes a sua condição de classe. O campesinato possui limitações revolucionárias por ter uma consciência ambígua de ser trabalhador e proprietário de terra ao mesmo tempo e, por isso, sendo dono de seu trabalho não sofre a alienação/exploração direta do trabalho por parte do capital como os assalariados.

No entanto, no caso brasileiro, a realidade nos mostra o campesinato como uma classe mais ativa e organizada que os trabalhadores assalariados no momento atual. Portanto, apesar das limitações revolucionárias, ele possui alguns trunfos devido a sua natureza de classe, visto que por não necessitar diretamente do capitalista para sua

sobrevivência, como é o caso dos assalariados, acaba tendo maior poder de atuação e resistência.

Podemos exemplificar esta questão com o caso recente dos funcionários da empresa automobilística multinacional Volkswagen em São Bernardo do Campo, onde o sindicato no embate com a empresa pode no máximo fazer um acordo para que não despedissem a quantidade de funcionários anunciada pela empresa. Ou seja, o proletariado depende do salário por não ser dono de seus meios de produção e isso ao mesmo tempo em que o faz perceber a exploração direta do capital, também o torna mais frágil. Atualmente, presenciamos os sindicatos com pouco poder de atuação e transformação, ao contrário dos movimentos sociais do campo que se fazem ser bastante percebidos, principalmente pelos proprietários de terra e os capitalistas proprietários de terra. Logo, se por um lado sua condição camponesa dúplice de ser dono do meio de produção pode torná-lo conservador, por outro, pode torná-lo revolucionário. A construção dessa relação é sempre uma possibilidade e não pode ser definida *a priori*.

Neste sentido, Almeida nos explica que muitas vezes os camponeses que lutam pela terra não estão lutando, necessariamente, contra o capital (apesar do MST proclamar essa luta também contra o capital), pois o campesinato não vivencia diretamente esta dicotomia da relação capital e trabalho diretamente, como os trabalhadores assalariados. Mas, Isso “[...] não significa que o campesinato não pode ser o protagonista de conflitos abrangentes e anticapitalistas”. (ALMEIDA, 2006a, p.357).

Ao afirmarmos que o campesinato, ao lutar por terra, não está lutando necessariamente pela destruição do capitalismo, estamos querendo dizer que a situação econômica e histórico-social da classe camponesa não permite que se atinja de forma clara, por esse caminho, a resolução da contradição maior do capital que se centra na produção coletiva da riqueza *versus* sua apropriação individual, basicamente porque esse embate é típico do enfrentamento entre capital e trabalho. (2006a, p.352).

Somente com a invasão da capital que tenta ou consegue expropriar o camponês de sua condição de “classe em si ambígua” para transformá-lo em assalariado é que ele se percebe enquanto classe e constrói uma “classe para si” na luta em busca de retornar ou manter a sua condição social. Portanto, apenas sua condição social de proprietário de terra e trabalhador não lhe basta para perceber a ação do capital.

A união e a força dos lavradores do campo não vêm de dentro da sua condição social. O lavrador que trabalha isoladamente com a sua família não tem possibilidade de perceber a extensão social e a força política de todos os lavradores da sua sociedade. Somente quando o capital, de fora da sua existência, invade o seu mundo, procura arrancá-lo da terra, procura transformá-lo num trabalhador que não seja propriedade de nada além da força dos braços, somente aí e que as vítimas dessa invasão, dessa expropriação, podem se descobrir como membros de uma classe. Essa descoberta se dá pela mediação do capital. É o que está acontecendo em nosso país. (MARTINS apud ALMEIDA, 2006a, p.349).

É a própria condição de não vivenciar a dicotomia capital e trabalho e, portanto ser dono de sua terra e de seu trabalho, que propicia a construção da consciência ao camponês de que o trabalho e o seu produto pertencem ao trabalhador e não ao capitalista. Daí nasce sua concepção contrária ao capital e, principalmente aos capitalistas proprietários de terra. Dito de outra forma: “[...] o camponês sabe que o trabalho pertence ao próprio trabalhador, e é nesse saber que se funda sua autonomia e, contraditoriamente, sua oposição à propriedade capitalista”. (ALMEIDA, 2006a, p. 351). Isso significa que o campesinato [...] por ser, ao mesmo tempo, conservador e radical, ele cria a possibilidade, ao ser radical, de abrir brechas de enfrentamento ao capital e a seu processo de desumanização. (ALMEIDA, 2006a, p. 357).

O camponês tem consciência de que a propriedade privada capitalista priva os sujeitos de seu trabalho e dicotomiza essa relação. Por isso, não aceitam esse modelo imposto. Em outras palavras: “[...]. Nos movimentos sociais dos últimos anos, a condenação da propriedade, que excede as necessidades de quem a tem, derivada da privação de trabalho que ele impõe aos que dela precisam para trabalhar. Privação do direito à vida. (MARTINS apud ALMEIDA, 2006a, p. 351).

Portanto, é justamente sua condição ambígua de classe que o faz perceber que o capital é responsável por contrariar o direito ao trabalho, a vida e a liberdade. Daí nasce as potencialidades da luta contra o capital. Sendo assim, seus limites podem se transformar em potencialidades. Ou seja, o fato de não querer se transformar em um assalariado o torna, pelo menos parcialmente, revolucionário:

[...] É somente quando o capital procura transformá-lo num trabalhador para o capital, expropriado da terra e vendedor apenas da força de trabalho que ele pode desnudar sua consciência ambígua e se ver plenamente como classe para si. Assim, o anticapitalismo do camponês nasce contraditoriamente da sua própria dubiedade como classe; portanto, se a ambigüidade tem sido o limite da consciência de classe, ela também é prenhe de potencialidades. (ALMEIDA, 2006a, p.354).

Essa relação torna o camponês “[...] uma classe que ainda pode lutar para não viver a expropriação, ou seja, não experimentar a desumanização do capital em sua totalidade”. (ALMEIDA, 2006a, p.357).

Entendemos que a luta camponesa deve fazer-se contra a territorialização do capital e contra a sujeição de sua renda ao capital. Ou seja, o camponês deve lutar para não ser expropriado e para não ter a sua renda subordinada ao capital. Isso quer dizer que só a luta contra o capital permite que o campesinato se reproduza de forma plena, superando seu estado de precariedade imposto pelo capital.

Se os camponeses se distinguem dos trabalhadores por serem donos de seus meios produção, por outro lado, se identificam com os trabalhadores porque vivem do seu trabalho e não da mais-valia, transformada em capital, vinda da exploração do trabalho alheio e nem da renda capitalizada da terra paga pela sociedade. Ou seja, a identidade entre estas classes está no fato de que ambas necessitam do trabalho para sobreviver. Tendo, portanto, interesses distintos em relação à burguesia.

Neste sentido, podemos dividir a sociedade capitalista em dois grupos de classes, de um lado podemos identificar a classe camponesa e a classe trabalhadora como as “classes que vivem do trabalho”³⁴ e, de outro lado, os capitalistas e os proprietários de terra como sendo as classes que não vivem do trabalho. Neste sentido, entendemos que a mudança social só pode ser feita pelas classes que vivem do trabalho. Realidade esta demonstrada em todas as revoluções mundiais de esquerda, como na União Soviética, em Cuba, na China etc.

Nesta perspectiva, não podemos desconsiderar as diferenças e as identidades entre assalariados e camponeses na construção de uma luta conjunta para uma transformação social. E muito menos impor uma hierarquia entre os mesmos:

A aliança política entre trabalhadores assalariados e camponeses não pode mais ser pensada na perspectiva da hegemonia política para e simples dos primeiros sobre os segundos, e muito menos no sentido inverso. Ela deve nascer da compreensão de suas diferenças, e do direito mútuo de cultivá-las. (OLIVEIRA apud ALMEIDA, 2006a, p.349).

³⁴ Conceito utilizado por Ricardo Antunes (1999).

2.6.1 - Os movimentos sociais do campo: o MST e a luta pela terra e na terra

*Posso sair daqui para me organizar
Posso sair daqui para desorganizar
Posso sair daqui para me organizar
Posso sair daqui para desorganizar
[...]*

*E com o bucho mais cheio comecei a pensar
Que eu me organizando posso desorganizar
Que eu desorganizando posso me organizar
Que eu me organizando posso desorganizar.
[...]*

Chico Science³⁵

Partindo-se do princípio que o campesinato é uma classe em movimento lutando para retornar a terra ou/e para se manterem na terra, se torna extremamente importante entender de maneira plena e crítica a questão dos movimentos sociais no campo brasileiro no século XXI. Neste sentido, temos que entender que esse avanço político dos movimentos sociais do campo, se faz sob uma lógica de avanço de vários movimentos sociais em nível mundial. Movimentos esses que, seja no campo ou na cidade, estão reivindicando seus direitos negados historicamente. Dito de outra maneira:

Com a democratização, o campo dos movimentos populares tornou-se mais aberto e diluído. Isto ocorreu no Brasil, na América Latina e no mundo todo. Muitos movimentos que antes não eram ouvidos são hoje emergentes e importantes, cobrindo áreas que antes não eram cobertas. São casos dos movimentos de mulheres, da ecologia, negros e povos indígenas. (CASALDÁLIGA, 2004, p.7).

Sendo assim, este é um período histórico de mobilizações dos povos do campo e das demais comunidades em toda a América Latina. Por isso, “[...] múltiplos povos e culturas se [apresentam] à cena política como se pode ver por meio da mobilização de populações camponesas, indígenas ou comunidades negras em amplas regiões da América Latina [...]”. (GONÇALVES, [200?], p. 31).

Destacando-se, nesta perspectiva, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil que ressignifica sua luta numa perspectiva socioambiental, ou seja, “[...] o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil ressignifica suas lutas

³⁵ Banda Nação Zumbi. Música: “Da lama ao caos”.

incorporando-se de modo próprio ao campo ambiental reforçando a perspectiva socioambiental”. (GONÇALVES, [200?], p. 31).

Estes movimentos sociais representam, com sua capacidade organizativa autônoma, o questionamento as estruturas dominantes vigentes, a potencialidade de conduzir à transformações sociais, tendo em vista a construção democrática de novas relações sociais. Dito de outra maneira:

Estes movimentos sociais surgem como novos atores do cenário político e são apresentados como fonte de possíveis transformações na sociedade e de questionamentos à estrutura de dominações vigentes. Demonstraram capacidade de auto-organização, participação e encontraram na sociedade civil o melhor local de fazer política, o primeiro passo dado em direção à democracia. (LISBOA, 1988, p. 20-21).

Por isso, neste período histórico, devemos estar atentos à evolução dos movimentos sociais que aparecem cada vez mais fortes no cenário político mundial, e principalmente na América Latina, reivindicando direitos e exigindo mudanças. Pretendendo por meio de novas práticas romper com a alienação ideológica neoliberal, a fim de serem sujeitos de sua própria história. Sendo assim, “[...] esta ruptura propicia condições para os indivíduos se tornarem sujeitos de sua própria história tendo como objetivos: IDENTIDADE - AUTONOMIA - EMANCIPAÇÃO”. (LISBOA, 1988, p. 21).

Nesta perspectiva, hoje, segundo Lisboa, os movimentos sociais possuem uma visão avançada a respeito do poder na sociedade, isto é, concebem que além do poder econômico capitalista e do poder jurídico-político do Estado, o poder circula por todas as esferas das relações sociais. Por isso, se faz necessário à construção de novas relações de poder:

[...] Entendem que o poder não está concentrado apenas num determinado ponto (O ESTADO), mas presente em todo o tecido social, em todas as relações que as pessoas estabelecem entre si. Para transformar profunda e radicalmente a sociedade é necessário construir um poder novo, antes de tomá-lo. (1988, p. 21).

Os novos movimentos sociais não podem ser mais analisados a partir do viés unilateral reducionista classista³⁶, pois estes movimentos construíram novas relações com o

³⁶ Concordamos parcialmente com essa afirmação, pois não estamos retirando a importância de conceber a necessidade de construção de uma consciência de classe para a construção da luta. Visto que a ruptura desse modelo só pode se dá no embate contra o capital. O que afirmamos é a possibilidade de existência de uma

marxismo, inclusive incorporando a religiosidade como característica cultural de resistência à opressão capitalista. Como é o caso da CPT (Comissão Pastoral da Terra), que faz uma leitura do cristianismo a partir da teologia da libertação, e luta ao lado do MST e de outros movimentos sociais do campo pela Reforma Agrária:

Assim, neste contexto de insuficiência do reducionismo classista³⁷ para compreender o significado dos Novos Movimentos Sociais, da afirmação da democracia como valor fundamental, de uma nova prática política fundada numa nova concepção de poder, de reconhecimento da identidade num espaço político, onde a presença da religião é profunda, os movimentos sociais passam a redefinir suas relações com o marxismo. (LISBOA, 1988, p. 22).

Possuem também, a concepção da necessidade da coletivização das decisões, ou seja, a necessidade de que todos participem das tomadas de decisões e, também, da efetivação dessas decisões. Evitando, dessa maneira, que somente as lideranças respondam pelo grupo. Dito de outra forma: “[...] os Novos Movimentos Sociais por sua vez enfatizam a organização comunitária, evitando a institucionalização de representação e exigindo uma participação permanente de todos, tanto no processo de tomada de decisões como na própria execução”. (LISBOA, 1988, p. 25).

Fazem, dessa forma, com que a política se efetive nas camadas subalternas da sociedade civil, buscando o desenvolvimento de relações sociais mais igualitárias. Ou seja, “[...] buscam sua legitimidade na força do próprio movimento. A sociedade civil passa a ser um novo local de se fazer política e proporciona espaço para criar e experimentar formas diferentes de relações sociais cotidianas, mais democráticas”. (LISBOA, 1988, p. 25).

Neste sentido, em se tratando especificamente dos movimentos sociais do campo, o fator predominante para o aumento desses movimentos sociais, nas últimas décadas, são as próprias estruturas capitalistas historicamente existentes no Brasil. Essas estruturas excludentes acarretam, conseqüentemente, uma luta por mudanças, seja pelo acesso a terra ou

relação além da unidimensionalidade da luta assalariados *versus* capitalistas. Ou seja, uma análise da realidade que não se faz pelo viés do marxismo Ortodoxo, pois a construção da luta deve respeitar as diferentes temporalidades e espacialidades envolvidas no processo. Numa perspectiva do marxismo ortodoxo seria impossível a construção de uma luta que envolvesse religiosos e camponeses, por exemplo.

³⁷ Sobre esse ponto, Sader acrescenta que “a análise de classes é um método que decompõe a sociedade nos seus vetores básicos para compreender melhor sua dinâmica. Porém, um classismo reducionista não consegue incorporar categorias como nação, povo, democracia (e eu diria movimentos sociais), permanecendo num ponto de vista crítico, impotente para servir de instrumento à organização de uma hegemonia na sociedade construída em torno dos trabalhadores e do povo”. (LISBOA, 1988, p. 19).

por melhores condições de trabalho. Lutas e reivindicações que possuem um caráter historicamente classista³⁸ no campo brasileiro. Neste sentido, tivemos lutas que marcaram as contradições de classe no campo brasileiro em diferentes épocas. Podemos sintetizá-las, historicamente, segundo Oliveira, da seguinte maneira: os quilombos, Canudos, Contestado, Trombas, Formosa, Porecatu, movimentos grevistas nas fazendas paulistas de café, as Ligas camponesas e, atualmente, o MST:

As transformações profundas pelas quais tem passado o campo nas últimas décadas têm gerado um aumento significativo dos movimentos sociais rurais, em luta pela terra ou por melhores condições de trabalho. Esse processo não é recente e tem suas raízes na própria história do Brasil. As lutas dos escravos negros contra a escravidão redundaram na formação dos quilombos, muitas vezes destruídos pelos bandeirantes, esses jagunços dos senhores de escravos. No século passado, a luta de Canudos: neste século, o Contestado, Trombas e Formosa, Porecatu, entre tantas outras, além dos inúmeros movimentos grevistas de colonos nas fazendas paulistas de café, são exemplos desses traços históricos das lutas no campo brasileiro. (OLIVEIRA, 1999, p. 98).

Das lutas no campo acima citadas, destaca-se, anteriormente ao MST, o Movimento das Ligas Camponesas, que ocorreu no nordeste brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, e pode ser considerada como a primeira forma mais ampla de movimento social do campo. As ligas camponesas lutavam contra o processo de expropriação e de exploração por parte dos latifundiários, principalmente, da Zona da Mata nordestina:

Entretanto foi o Movimento das Ligas Camponesas que nas décadas de 50 e 60 agitou o campo brasileiro, a primeira forma mais ampla de movimento social rural. Fundadas como sociedades beneficentes dos defuntos, elas organizaram as lutas dos foreiros, moradores, arrendatários, pequenos proprietários e trabalhadores em geral na Zona da Mata nordestina, bem como a luta contra a expropriação e a exploração causadas pelo avanço dos latifúndios na região. [...]. (OLIVEIRA, 1999, p. 98).

Neste sentido, podemos dizer que o maior movimento social do campo brasileiro, hoje, é o MST. Este movimento social que nasce na década de 1980, no Rio Grande do Sul, luta pelo direito de acesso a terra por meio de ocupações nos latifúndios

³⁸ Por isso, precisamos relativizar o que disse Lisboa, pois no Brasil (ao contrário da Europa) os movimentos sociais são historicamente classistas o que reforça a teoria marxista.

improdutivos, em forma de acampamentos³⁹, e luta também pela permanência na terra conquistada nos assentamentos⁴⁰. Nos acampamentos, o MST pressiona o governo para fazer a reforma agrária. Além disso, se utilizam de caminhadas até as capitais e de ocupações de repartições públicas, como o INCRA, numa forma de pressão ao governo. Sua maior atuação é no Centro-Sul do Brasil. Com relação à luta pela permanência na terra, após a conquista dos assentamentos, sua essência está na compreensão de que a luta não termina. No assentamento inicia-se a luta pela construção de cooperativas e de associação de produtores rurais, a fim de que consigam resistir enquanto camponeses no modo capitalista de produção, que busca sempre expropriá-los. Dessa forma, o MST significa tanto a luta pela conquista da terra, como a luta pela resistência a reprodução do campesinato enquanto classe. Neste sentido, Oliveira afirma:

Em meio a essa diversidade de movimentos sociais no campo brasileiro, na década de 1980 nasceu e se expandiu rapidamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse movimento, iniciado no Rio Grande do Sul, tem atualmente nos acampamentos a estratégia de luta para pressionar o governo brasileiro a efetuar a reforma agrária. Organizado nacionalmente, ele se constitui no principal movimento social no campo e busca, pela ocupação de terras, criar fatos políticos que mobilizem e sensibilizem os governantes para a necessidade da implantação da reforma agrária. Esse movimento também se utiliza das caminhadas pelas estradas até as capitais, onde são realizadas manifestações e ocupações de repartições públicas (Incra, por exemplo) para pressionar governo. Embora organizado nacionalmente, o movimento tem sua maior base de penetração nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Como resultado dessas pressões políticas, o movimento tem conquistado assentamentos em todos os estados onde atua, com a criação de pequenas cooperativas ou associações de produtores. (1999, p.101).

Sendo assim, o MST é um marco de luta política para o Brasil e, de maneira geral, para a América Latina, sendo lembrado por Chomsky como uma das novidades de luta política na América Latina, ao lado dos zapatistas do México. Por isso, hoje no Brasil, a discussão acerca da reforma agrária passa necessariamente pela ação do MST. Ao contrário

³⁹ “Acampamento Sem Terra – Corresponde a uma forma de luta dos movimentos sociais (MST, CONTAG, CUT), visualizadas nos barracos construídos nas margens de uma estrada ou dentro de uma fazenda. Portanto, o acampamento tem sido a fase anterior à constituição do assentamento”. (ALMEIDA, 2004, p. 3).

⁴⁰ “Assentamento - Ato de fornecer para um lavrador um lote de terra onde ele irá fixar residência e cultivar”. (ALMEIDA, 2004, p. 3).

do que prega a ideologia dominante, a reforma agrária sem luta nunca foi possível no Brasil, daí a importância dos movimentos sociais neste sentido.

Dessa forma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é o mais organizado e combativo no campo brasileiro, constituindo um novo marco na luta política dos trabalhadores brasileiros pela reforma agrária. É importante lembrar que para Alain Touraine, “sem a ação do MST, não há reforma agrária”, ou seja, nada se fará sobre a reforma agrária de agora em diante, no Brasil, sem passar pelo MST. Lembramos também Chomsky, que afirmou que as duas novidades pós-90 são os sem-terras, no Brasil, e os zapatistas, México. (OLIVEIRA, 1999, p.101).

Dessa maneira, torna-se impossível falar em questão agrária no Brasil, sem ter uma concepção formada a respeito do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Corroborando neste sentido, Dom Pedro Casaldáliga afirma que o MST e a CPT tem sido fundamentais para a luta do campesinato brasileiro:

A luta pela terra tem sido a mais organizada e efetivamente popular no Brasil e na América Latina e, no caso brasileiro, o apoio do Movimento dos Sem terra e da Comissão Pastoral da Terra tem sido fundamental. É uma luta camponesa que está presente com muita força na história da América Latina e cuja riqueza é expressa em obras importantes do cinema e da literatura. (CASALDÁLIGA, 2004, p.7).

O MST constrói a luta da classe camponesa pela/na terra em busca de seu processo de recriação e de reprodução. Pois, além da luta pelo retorno a terra dos sem terra, existe a luta contra a territorialização do capital no campo, porque este processo expropria o campesinato, proletarizando-os. E a luta contra a monopolização do capital no campo, que permite a reprodução camponesa, mas subordina a renda impondo a família camponesa uma reprodução precarizada. Por isso, a luta pela terra/na terra do MST, se trata de uma luta do campesinato contra o capital que o expropria, principalmente o agronegócio-latifundiário, ou quando não o expropria, sujeita sua renda.

2.6.2 - O MST e a reforma agrária: os camponeses *versus* os latifundiários do agronegócio e o poder ideológico da mídia burguesa

*Quem você pensa que eu sou
aquele que você viu na TV*

*o que te faz pensar que sou tão diferente de você
pois eu tenho família e também meus filhos pra criar
e sou eu que estou aqui
lutando porque é meu por direito
Devo ocupar
Devo produzir
Devo resistir
Pouco me importa se você não gosta
da cor da minha bandeira
Pois sou eu que estou aqui
e sou eu que tomo bala dos que
deviam me defender
falsos amigos de uma nação não querem ensinar
o que é um cidadão*

*“O campo brasileiro, continua produzindo sangue
e assistindo como no passado ao desfile de bandeiras
vermelhas, entre multidões de miseráveis
sob o comando do MST. Combater o latifúndio,
desapropriar, ocupar e distribuir. As palavras de ordem
resistem ao tempo como resistem à concentração fundiária
0,9% dos produtores detém mais de 35% das terras...”*

*A ganância dessa elite já foi demais
400 anos de massacre também já é demais
Vou ocupar
Vou produzir
Vou resistir*

Poder ao povo!

Dead Fish ⁴¹

A maior batalha dos movimentos sociais do campo na atualidade é a conquista da reforma agrária. Sendo que esta se tornou um símbolo de luta desses movimentos, pois a reforma agrária significa a inclusão socioeconômica do campesinato:

A Reforma Agrária se tornou o símbolo de luta, a identidade social dos movimentos sociais no campo. “Como expressão carregada de conteúdo simbólico, a Reforma Agrária está incorporada à prática política destes movimentos, pois, dela depende a ampliação da participação econômica-social dos trabalhadores rurais”. (LISBOA, 1988, p.31).

Acreditamos na força dos movimentos sociais para a realização da reforma agrária para, dessa maneira, revertermos o quadro de concentração fundiária⁴² brasileira. É

⁴¹ Música: MST. Banda: Dead Fish.

⁴² Tratamos deste assunto no item “concentração fundiária brasileira, um problema histórico”.

nesta perspectiva que os movimentos sociais ganham importância a fim de romper com esta estrutura vigente, tendo em vista que a reforma significa a melhoria da qualidade de vida da população, não só do campo, mas da cidade também, pois a reforma agrária traz a produção de alimentos e empregos. Nas palavras de Oliveira:

Assim, o debate sobre a reforma agrária continua sendo uma questão aberta na sociedade brasileira, e o aumento dos conflitos no campo e o crescimento dos movimentos sociais revelam que, mais cedo ou mais tarde, o país terá que fazer uma ampla e profunda reforma agrária ou então terá que conviver com uma das estruturas fundiárias mais concentradas do mundo e com os maiores latifúndios que a história da humanidade já registrou. A reforma agrária, além de resolver a maior parte dos problemas estruturais que existem no campo brasileiro, permitirá ampliar a oferta de alimentos e resolver o problema crônico da fome e do desemprego, enfim, da miséria que envolve milhões de brasileiros. (1999, p.103).

Do outro lado, entretanto, contra os movimentos sociais e a reforma agrária, estão às elites do agronegócio brasileiro (os grandes latifundiários, empresários do agronegócio) que sabem de sua importância e, por isso, tentam destruir os movimentos sociais camponeses, seja ideologicamente ou através da repressão armada. Ideologicamente, usando argumentos intoleráveis na mídia contra os movimentos sociais, principalmente o discurso da falta de “vocação na terra”, sendo que, contraditoriamente, esse argumento questiona a própria elite que criou o discurso. Esse discurso da vocação, diz respeito à afirmação de que os integrantes dos movimentos sociais do campo não possuem vocação para trabalharem no campo, já que muitos são moradores urbanos. Porém, contrariando esse discurso, muitos dos moradores urbanos hoje, são trabalhadores rurais, ou seja, os bóias-frias.

Neste sentido, de acordo com Stedile, podemos dizer que se o critério da vocação para a agricultura fosse medido pelo fato de se residir no meio rural, e se esse mesmo critério fosse condição determinante do direito à posse da terra, então os latifundiários não teriam direito a propriedade da terra. Pois 90% desses não são moradores do campo, mas, sim, moradores urbanos de médias ou grandes cidades. Além do mais, é muito mais fácil ser um trabalhador rural, do que um operário urbano-industrial que requer especialização e, mesmo assim, muitos camponeses se tornaram trabalhadores urbanos, mesmo sem ter “vocação”. Mas, quanto a isso, nunca houve nenhuma resistência da elite capitalista urbano-industrial, pois a expropriação e proletarianização camponesa interessam a ela. Afirmam ideologicamente os capitalistas que...

[...] não vale a pena promover assentamentos de reforma agrária porque as famílias que acampam ou ocupam fazendas não têm vocação agrícola; muitas delas, inclusive, já vivem na cidade. Não se diz, porém, que a maioria dos Sem-Terra que trabalham como assalariados arrendatários e meeiros nunca tiveram de responder se tinha vocação agrícola para desempenhar essas funções. Ou seja, para trabalhar na terra para os outros não é necessário vocação ou preparo, mas para ter o seu pedaço de chão, sim! O fato de muitos sem-terra já viverem nas pequenas cidades do interior, nos povoados ou nas periferias não significa que deixaram de ser trabalhadores rurais. [...], no entanto, se o critério da vocação agrícola fosse medido pelo fato de se residir na terra ou no meio rural, e se esse mesmo critério fosse condição para se determinar o direito à sua posse, certamente os latifundiários não seriam aprovados, pois mais de 90% dos grandes proprietários não vivem em suas fazendas, mas nas médias e grandes cidades, e muitos deles não têm na agropecuária sua principal fonte de renda. [...]. (STEDILE, 1998, p. 52-53).

Com relação à dominação do poder político, o processo de reforma agrária fica mais difícil de acontecer quando verificamos o fato de existirem movimentos direitistas comandados por latifundiários⁴³ que dominam o poder político. Estes formam a chamada bancada ruralista no Congresso, que consegue atrasar a aprovação de leis que beneficiem o processo de reforma agrária no Brasil.

Temos também a repressão armada como outra forma utilizada pelos latifundiários para tentar destruir os movimentos sociais e interromper o processo de desenvolvimento da reforma agrária. Dentre as organizações de latifundiários, a mais famosa foi a UDR. Esta organização se utilizava, de maneira declarada, do uso da violência para continuarem se mantendo no poder e conservando, assim, a concentração fundiária atual. Dito de outra forma, “[...] durante as décadas de 80 e 90, a União Democrática Ruralista (UDR) se posiciona como uma entidade abertamente favorável à violência como meio de solução das questões que envolvessem a reforma agrária [...]”. (HENRY apud SILVA, 2005, p. 10). Apesar de o discurso ter mudado atualmente, a fim de manter uma boa imagem perante a sociedade, a opressão continua sendo a mesma.

⁴³ Entre os membros dessa organização, temos vários latifundiários responsáveis por assassinatos, o *modus operandi* mais comum é o envio de capangas para assassinar cruelmente às lideranças de movimentos sociais do campo. Entre esses casos comprovados, está o do assassinato de Chico Mendes, cujos assassinos eram membros da UDR. E o seu assassinato, envolveu uma decisão tomada em conjunto pelos membros da organização. Todavia, atualmente (2007) já temos movimentos de latifundiários organizados com o nome “movimento paz no campo”, justamente para tentarem retirar do movimento esse estigma do uso da violência, tentando conseguir um respaldo por parte da sociedade. Porém, os conflitos na realidade continuam, foram apenas revestidos ideologicamente por um discurso de legalidade nas ações por parte dos latifundiários. Estes movimentos de direita tentam criminalizar os movimentos sociais de esquerda e afirmam que organizações como o MST, CPT, CIMI etc., são organizações criminosas que pregam a desobediência civil e agem fora da lei.

Sendo que esta violência aumenta na medida em que os movimentos sociais do campo aumentam a sua força de resistência frente às diversas tentativas de sua destruição por parte dos grandes proprietários de terra e, na mesma perspectiva, quando pressionam o governo a fim de conseguirem a realização da reforma agrária. Alguns desses episódios de violência física contra os integrantes do MST ficarão marcados para sempre na história do Brasil, como foram os casos do massacre de Eldorado dos Carajás e o massacre de Corumbiara.

Nesse contexto de violência praticada pelas oligarquias rurais podemos destacar duas formas de poder utilizadas por estes a fim de disseminar a violência contra os camponeses. É o que Nascimento denominou de poder coercitivo e de poder de direito. O poder coercitivo é o uso da violência pela via ilegal, por meio dos jagunços ou capangas, funcionários do proprietário de latifúndio, estes andam armados a fim de cumprir as ordens do patrão, que na maioria das vezes é o extermínio de lideranças de movimentos sociais do campo⁴⁴. Com relação ao poder de direito, significa a prática da violência amparada pela lei, ou seja, “legalmente”. Nesse caso, as oligarquias controlam o poder judiciário e, logo, a polícia atua a favor dos fazendeiros e contra os camponeses.

Quando há resistência por parte dos camponeses/as em relação à lógica do mandonismo realizado pelas oligarquias rurais do Brasil, os mesmos enfrentam vários tipos de violência, seja a física, como as que ocorreram no Pontal do Paranapanema, Eldorado dos Carajás e Corumbiara. A lógica moralista destas oligarquias locais se evidencia por meio do poder coercitivo e o poder de direito. O poder coercitivo se mostra por meio da contratação de guarda-costas ou mais conhecidos como jagunços que são espécies de cães de guarda, armados com rifles a espera de camponeses/as que são seus alvos prediletos. Já o poder de direito é exercido quando determinadas oligarquias detém o poder local de controle sobre o judiciário que coloca a polícia a disposição para salvaguardar suas propriedades. (NASCIMENTO, 2003, p. 4).

Deste modo, a violência no campo também é uma questão que deve ser discutida nas escolas para além das informações da mídia, pois esta esconde a violência provocada pelos latifundiários porque estão do lado deles à mascarar a verdade no campo cuja essência tem sido “[...] um grande número de conflitos, em geral sangrentos [...]. Lideranças

⁴⁴ O caso mais recente foi o que ocorreu no dia 8 de julho de 2007 onde “[...] foi assassinado o líder indígena Ortiz Lopes, 46 anos. Liderança do povo Guarani-Kaiowá, Ortiz sempre esteve à frente das lutas pela recuperação de suas terras, já havia sobrevivido a outro atentado e vivia sob fortes ameaças de morte. Segundo depoimento da esposa de Ortiz Lopes, por volta das 18h30 do domingo, quando já estava escuro, um homem se aproximou da frente de sua casa, desejou boa noite e chamou por Ortiz. Ao perguntar quem era, a vítima se dirigiu à porta e foi recebida por tiros. Enquanto disparava sua arma, o assassino informou: “os fazendeiros mandaram acertar contas com você”. (CIMI, 2007).

sindicais de trabalhadores, religiosos, advogados entre outros, têm sido cruelmente assassinados ao arripio da lei. A justiça continua ser a única ausente do campo nos dias de hoje”. (OLIVEIRA, 2004, p.7).

Esses conflitos, não cessarão enquanto não for feita a reforma agrária, pois temos uma contradição inerente à concentração fundiária brasileira: grande quantidade de terras inaproveitadas ou capturadas pelo agronegócio, enquanto um enorme contingente populacional de excluídos, no campo ou na cidade, deseja trabalhar na terra, mas são impedidos devido à permanência do latifúndio atrelado ao agronegócio. Dito de outra maneira:

Os conflitos sociais no campo tendem a aumentar, como consequência natural da enorme contradição que existe em nosso país: de um lado, vastas extensões de terras inaproveitadas e apropriadas por latifundiário; de outro, enormes contingentes populacionais de trabalhadores que sabem e podem trabalhar na terra, mas são impedidos de fazê-lo. (STEDILE, 1998, p. 29).

Todavia, essas informações acerca da violência no campo, arquitetada pelos latifundiários, acabam não chegando até nós, pois são desviadas pela mídia. Lembrando que todos nós somos diariamente manipulados pelas informações distorcidas da mídia a respeito do assunto, que tenta esconder a verdade em favor de uma minoria privilegiada. É interessante lembrar quanto os veículos de comunicação modificam a essência dos fatos em favor de uma minoria privilegiada, principalmente os fatos referentes a vida nos acampamentos e assentamentos. Isso torna a questão agrária ainda mais complexa “[...] tendo em vista a força com que a ideologia tem sido escoada a cada dia pelos meios de comunicação”. (FELICIANO; BOMBARDI, 2003, p. 32).

Dentre os principais veículos de comunicação de massa que manipulam a informação em detrimento dos movimentos sociais do campo e, principalmente, contra o MST, podemos citar a rede Globo de televisão e, sobretudo, o Jornal Nacional. É notória a campanha que este vem fazendo a fim de criminalizar os movimentos sociais, sempre enfatizando o discurso ideológico neoliberal de que esses movimentos colocam em risco a democracia e o direito a propriedade privada. Esses telejornais escondem a barbárie provocada pelos latifundiários no Brasil. Foram 1280 assassinatos que ocorreram no campo brasileiro em um período de um pouco mais de 15 anos. Dos 121 acusados de mandantes dos crimes, apenas sete foram condenados até hoje. Da mesma forma também, essa mídia tenta

esconder a concentração fundiária brasileira, a segunda maior do mundo, que deixa milhões de trabalhadores sem ter terra para trabalhar como explica Santiago:

[...] a TV Globo tem levado ao ar uma sistemática campanha de criminalização dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Em seus telejornais diários, as imagens são sempre editadas tendo como pano de fundo um texto carregado de bordões conservadores, como: “colocar em risco o Estado Democrático de Direito” ou “ataque violento à propriedade”. O que nunca assistiremos nos telejornais da Globo é que, só entre 1985 e 2002, foram registrados 1.280 assassinatos de trabalhadores rurais, advogados, técnicos, lideranças religiosas e sindicais ligados à luta pela terra. Desse total, somente 121 acusados foram levados a julgamento. Entre os mandantes dos crimes, apenas catorze foram julgados, sendo sete condenados. Também não veremos na Globo que a concentração de terras no Brasil é uma das maiores do mundo, e aproximadamente 1 por cento dos proprietários detêm 46 por cento de todas as terras agrícolas. [...] milhões de famílias não tem um palmo de terra para trabalhar. [...]. (2006, p.6).

Com certeza, não veremos nos telejornais da rede Globo uma reportagem positiva acerca da Educação do Campo e, portanto, contrária à marginalização que as políticas públicas de educação produziram aos habitantes do campo. É por isso também que não veiculam notícias positivas com relação ao trabalho do MST nos assentamentos, e a respeito das possibilidades de mudança de vida de pessoas que se encontravam marginalizadas antes de conseguirem o acesso a terra e, agora, conseguem viver de maneira digna. Por isso, a democracia pregada pela rede Globo é, pois, a democracia de direita, que privilegia o capitalista latifundiário em detrimento do trabalhador rural.

[...] Alguém já viu nos telejornais da Globo alguma reportagem sobre as centenas de escolas dos assentamentos do MST, onde praticamente se erradicou o analfabetismo? Alguma vez já se viu William Bonner anunciar que as cooperativas dos assentamentos do MST deram oportunidades a famílias que viviam jogadas às margens das estradas de levar uma vida digna e garantir seu sustento? O “Estado democrático de direito” que essa emissora defende é na verdade um Estado democrático de direita, uma democracia para poucos, para o latifúndio e o capital. (SANTIAGO, 2006, p.6).

Neste sentido, entendemos que os fatos ocorridos no Brasil envolvendo os movimentos sociais são sempre manipulados pela mídia a fim de denegrir a imagem desses movimentos. Podemos citar como exemplo, o caso da Aracruz Celulose, onde as mulheres do MST e Via Campesina participaram de um protesto no dia das mulheres em 2006, este fato foi

abordado pela mídia com intensa ênfase, a fim de colocar a sociedade contra os movimentos sociais. Em nenhum momento se relatou os impactos causados ao meio ambiente devido à monocultura latifundiária dos eucaliptos. Corroborando com esta análise Hamilton Souza nos afirma:

O protesto das mulheres camponesa no viveiro de eucalipto da Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul, foi amplamente explorado pela imprensa empresarial para atacar os movimentos sociais do campo, em especial o MST e a Via Campesina. A mídia destacou a “invasão” da propriedade privada e o risco de afugentar o “investimento estrangeiro”; mas deixou de lado o desastre ambiental provocado pelas florestas de eucaliptos e as fábricas de celulose do grupo Aracruz. Mas grave ainda foi a ação da polícia gaúcha, que pressionou os jornalistas do Correio do Povo a revelar as fontes das notícias sobre o protesto. Para quem não sabe, o sigilo da fonte é direito previsto no artigo 5º, inciso XIV, da Constituição Federal. Justamente para evitar a truculência e o abuso de autoridade. (2006, p.9).

Arbex Junior também vai apresentar sua análise a respeito desse episódio da Aracruz Celulose, afirmando que o discurso ideológico da mídia, após este ocorrido, é o de acusar os integrantes dos movimentos sociais, além das incriminações habituais, de bárbaros e de inimigos da ciência, entre outras acusações:

A mesma mídia que, em janeiro, notificou de forma bastante rápida, superficial e corriqueira a ação ilegal da Polícia Federal subsidiada pela Aracruz Celulose agora monta um estardalhaço imenso contra o MST. Às já tradicionais e cansadas acusações de “subversão” e “violência”. Somam-se agora as de “barbarismo”, “inimigos da ciência”, “anacrônicos” e “absolutos” - semelhantes aos argumentos utilizados pelos defensores dos transgênicos. As mulheres do MST são descritas como uma espécie reedição do movimento Ludita. Curiosamente, tal discurso pretensamente favorável ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia chega a seduzir uma parte importante da classe média, incluindo muitos que, normalmente, são simpáticos ao movimento. (2006, p.10).

Os veículos de comunicação nacionais são, portanto, instrumentos ideológicos da democracia neoliberal capitalista. Constituem-se, assim, em uma forma de legitimar a reprodução da burguesia no poder. Mascarando, dessa maneira, a realidade e a essência do capitalismo produtor de desigualdade e exploração. Construindo uma realidade fatalista e ilusória, de naturalização das desigualdades e de extermínio das possibilidades de mudanças. Tentando soterrar, então, com seus discursos, a dialética da realidade. Neste caso, os alvos mais constantes da mídia são os movimentos sociais. A respeito do assunto, Marilene Felinto afirma que:

Os veículos de comunicação se estruturam, segundo o princípio de concentração de poderes. [...] A mídia, legitimadora da economia de mercado, tornou-se fonte da retórica do embelezamento da desigualdade e da dependência. [...] Com a sua aparência multívoca, escamoteia a realidade e oferece um mundo ilusório em cores. Tornou-se uma técnica da exclusão cognoscitiva diante do processo de exploração. Instaure a cegueira conformista, fazendo da consciência ingênua ancila da consciência contábil. (2006, p.9).

Assim a mídia contribui, de maneira ideológica, para que o problema da concentração fundiária e a violência no campo continuem se reproduzindo na “[...] barbárie que deriva da ação dos latifundiários contra os Sem Terra [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 113). Deste modo, em se tratando da questão da reforma agrária no Brasil, o que prevalece é o discurso fatalista da elite agrária, que busca através desta ideologia manter-se no poder. Tentando, por meio da mídia neoliberal, infamar a imagem dos movimentos sociais do campo, que tentam, por sua vez, construir um projeto mais igualitário para o Brasil, por meio da reforma agrária. Transformam, assim, por meio de seus discursos, os movimentos sociais em quadrilhas organizadas. Colaborando com isso temos intelectuais do capitalismo que trabalham com a idéia fragilizada teoricamente, mas extremamente forte ideologicamente, de que não existe latifúndio no Brasil e, logo, a reforma agrária é uma invenção de oportunistas. Vejamos o que pensa Paulo Freire sobre o assunto:

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros, “sem terra”. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invencionice absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos senhores das terras. (FREIRE, 1999, p. 63).

Outro discurso ideológico elitista burguês está em afirmar que para se fazer uma reforma agrária o custo é muito grande. Porém, em comparação com a instalação de uma indústria multinacional no Brasil o custo da reforma agrária é irrisório devido aos incentivos fiscais doados pelos governos a essas indústrias, como a isenção do pagamento de impostos e do pagamento do terreno. Além do mais, o lucro que essas indústrias extraem do Brasil é feito pela exploração da mão-de-obra do nosso proletariado, apropriando-se da mais-valia, pagando, assim, salários baixíssimos. Além da exploração dos nossos recursos naturais e os impactos ambientais causados por esta exploração.

Temos que destacar, ainda, que os assentamentos de famílias no campo vão diminuir o número de desempregados; diminuir também, a carência alimentar que o Brasil tem sofrido nos últimos tempos; e melhorar, dessa maneira, a própria economia brasileira como um todo. Tudo isso sem precisar da exploração do capital privado. Por isso, podemos afirmar que os assentamentos são, portanto, a melhor forma de gerar empregos e renda, pois, não existe exploração humana ou da natureza de forma degradante como no capital industrial. É nesta direção que Stedile vai assinalar que um emprego na indústria custa 6 vezes mais do que assentar uma família em um assentamento, além deste primeiro necessitar da instalação de toda a infra-estrutura urbana. Em suas palavras:

Os fazendeiros reclamam que o assentamento de uma família de trabalhadores rurais Sem-Terra custa muito dinheiro aos cofres públicos. Argumentam que é um desperdício gastar tão mal o dinheiro público, os recursos do povo. Os custos médios para assentamento de uma família no campo, de acordo com a região e as condições existentes, giram em torno de R\$ 15 mil, incluindo-se investimentos em benfeitorias, créditos para habitação, escola, etc. em contrapartida, nos demais setores da economia brasileira os custos são muito mais elevados. Como já vimos, apenas um emprego no comércio custa quase três vezes e meia o valor do assentamento de uma família, enquanto na indústria o custo é seis vezes e meia mais elevado. O assentamento de uma família no campo representa o emprego de 2,3 pessoas. A criação de um emprego na cidade não resolve todo o problema social. E o governo precisa investir ainda em casas, escolas, ruas, calçadas, energia elétrica, água encanada, etc. para se ter uma idéia, a casa popular mais barata do sistema BNH no Brasil tem um custo médio de R\$ 20 mil. (1998, p. 52-53).

A cada dia que passa, percebemos que apesar dos esforços contrários da elite burguesa, os movimentos sociais têm intensificado suas forças, protestando na cidade e no campo. No campo temos a resistência feita nos acampamentos e as marchas nas estradas. Já nas cidades, temos as ocupações de prédios públicos e as manifestações nas capitais, visto que o poder público se localiza na cidade.

As greves no campo e nas cidades mostram que cidades e campo não podem ser separados: estamos diante de greve de trabalhadores do campo que são feitas nas cidades. Movimentos de trabalhadores rurais sem-terra caminham pelas estradas, acampam e lutam no campo, e na cidade marcham pela reforma agrária. A luta pela terra no campo só poderá ser feita na cidade. (OLIVEIRA, 1997, p.7).

Percebemos também, no campo, a força do MST nos acampamentos, pois estes se tornam espaços de conscientização política, onde se discute as formas de produção mais viáveis nos assentamentos, após a conquista da reforma agrária:

O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra tem feito da luta pela terra uma bandeira de defesa e de conquista da reforma agrária. Os acampamentos são verdadeiras escolas onde se discute a necessidade a produção coletiva nos assentamentos. (OLIVEIRA, 1997, p.15).

2.6.3 – O processo de espacialização e de territorialização da luta pela/na terra do MST

Quando ocorre o processo de territorialização do capital monopolista, existe a luta para o retorno do campesinato ao campo que se faz, principalmente, pelo MST. Por isso, “[...] os sem-terra ocupam terras, predominantemente, em regiões onde o capital já se territorializou. Ocupam latifúndios, propriedades capitalistas, terras de negócio e exploração, terras devolutas e ou griladas. [...]”. (FERNANDES, 2000, p. 286).

Fazendo desse modo a espacialização e territorialização da luta. É por esse motivo que o MST desde a década de 1980 se territorializou pelo Brasil intensificando o processo de formação do campesinato brasileiro (FERNANDES, 2000). Podemos afirmar que o MST faz parte dos movimentos socioterritoriais⁴⁵ que definem suas lutas na territorialização e espacialização de suas ações. Neste sentido, o processo de luta do MST pela reforma agrária, constrói o que podemos denominar de espacialização do movimento. Ou seja, “[...] as caminhadas e marchas são formadas de manifestação política produzidas na espacialização e produtoras de espacialidades”. (FERNANDES, 2000, p. 291).

Ainda para Fernandes, os movimentos socioterritoriais como o MST, produzem a sua territorialização a partir da espacialização de suas ações. Construindo, assim, uma relação interativa de espacialização e territorialização. Em suas palavras:

Os movimentos socioterritoriais realizam a ocupação através do desenvolvimento dos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra. Ao espacializarem o movimento, territorializam a luta e o movimento. Esses processos são interativos, de modo que espacialização cria a territorialização e é reproduzida por esta. (2000, p. 290).

⁴⁵ Movimentos socioterritoriais são todos os que têm o território como triunfo. (FERNANDES apud ALMEIDA, 2006a, p.162). São considerados socioterritoriais, também, pela capacidade de territorialização em rede.

Nesta perspectiva, da fase do acampamento até a conquista do assentamento, onde ocorrem às marchas pelas estradas, marchas nas cidades, e ocupações de prédios públicos, temos a *espacialização* das lutas, que culmina, por sua vez, na conquista do assentamento. O assentamento, então, resulta na *territorialização* do campesinato. É nesse momento que o campesinato tem a possibilidade de construir um espaço com a sua identidade, que vise a sua produção/reprodução material e simbólica. Nas palavras de Fernandes, (2000, p. 296, grifo nosso): “[...] o *acampamento*⁴⁶ é a luta pela terra. Entre o tempo de *acampamento* e a conquista do *assentamento* (que configura a *territorialização*), desenvolve-se a *espacialização*. Uma forma é por meio das romarias e ou das marchas”.

Segundo Almeida “o processo de territorialização do MST acaba por diferenciá-lo de outros movimentos e organizações [...]”. (2006, p. 143). Neste sentido, Almeida nos explica cada uma das formas de luta do MST que compõe o seu processo de espacialização.

O *acampamento/ocupação* é organizado em regiões de imóveis com indícios de devolutividade e de improdutividade. A organização para a ocupação é feita da seguinte maneira pelo movimento:

[...] de forma geral, a direção estadual faz o levantamento da matrícula dos imóveis da região com indícios de devolutividade e também de improdutividade, em seguida, os dados são repassados aos setores, para que seja feita a vistoria, isto é, a verificação em lócus. Por sua vez, um grupo de militantes, geralmente o setor da Frente de Massa, percorre a região, contatando trabalhadores rurais sem terra. O passo seguinte é organizá-los em grupo, visando à criação de um espaço de diálogo a fim de prepará-los para as regiões de ocupação. (ALMEIDA, 2006a, p.143).

Quando ocorre um despejo as famílias ficam organizadas em grupo as margens das rodovias. O importante nesse momento é a organização das equipes de trabalho:

Após uma ação de despejo pela qual as famílias, na maioria das vezes, ficam às margens das rodovias ou próximas de alguma cidade, a orientação

⁴⁶ Para Comerford (1999), o acampamento na beira da estrada [...] insere-se num conjunto de formas coletivas de mobilização e manifestação estabelecidas pelo MST, tais como: ocupações de propriedade rurais, públicas ou privadas; romarias e caminhadas; bloqueio de estradas, passeatas; acampamentos em locais públicos, ocupações de órgãos públicos; grandes celebrações religiosas; assembléia em locais públicos; e festas comemorativas de eventos. Para o autor, essas formas, coletivas de ação “por vezes se ‘misturam’, quando, por exemplo, uma passeata termina na ocupação de um órgão público ou no acampamento em uma praça”. (apud ALMEIDA, 2006a, p. 155).

a ser seguida é a seguinte: manter as famílias em grupo com seu respectivo coordenador e imediatamente escolher, por meios de assembléia, um membro de cada grupo para formar a coordenação geral do acampamento e este irá então organizar as equipes de trabalho, a saber: finanças, educação, saúde e higiene, animação, segurança etc. (ALMEIDA, 2006a, p. 143).

Quanto à *ocupação de prédios públicos*: “[...] o principal objetivo dessa ação é criar um fato político. Às vezes, essa ação é realizada de forma articulada envolvendo vários Estados simultaneamente”. (ALMEIDA, 2006a, p. 143).

Uma forma de luta bastante conhecida, pois tem como objetivo chamar a atenção da sociedade como um todo pela causa da luta pela/na terra, são as *caminhadas, passeatas e atos públicos*: [...] essas ações objetivam consolidar a aliança campo-cidade e ganhar apoio da sociedade⁴⁷. (ALMEIDA, 2006a, p.144). Visto que a luta pela/na terra, que é do campo, deve encontrar parte de sua solução na cidade, pois é na cidade que se encontra o poder público.

Outra prática que é noticiada na mídia como saqueamento de caminhões é denominada pelo MST como *Recuperação de alimentos*, esta é uma “[...] ação que visa matar a fome dos acampados e aumentar a pressão ao governo. Ela é feita contra caminhões que transportam alimentos e trafegam nas rodovias próximas aos acampamentos. [...]”. (ALMEIDA, 2006a, p.144).

Temos também como prática de luta do MST a *obstrução das rodovias*, que “[...] é uma atividade de impactos, que visa freqüentemente obter a solução imediata para determinada solicitação, como a liberação de trabalhadores rurais presos. Geralmente, são escolhidos rodovias de tráficos intenso”. (ALMEIDA, 2006a, p.144).

Temos que destacar que o acampamento é um momento de extrema importância para o MST, visto que ele não significa apenas um símbolo de resistência e uma forma de mostrar a sociedade a sua luta, mas é também um período de aprendizado. É uma etapa inerente ao processo de recriação do campesinato. Se observarmos apenas sua forma pode parecer um “aglomerado de exclusão”⁴⁸ como outro qualquer, no entanto sua especificidade se dá pelos objetivos a serem alcançados nesse período de vivência dos sem terra que antecede a sua territorialização. Neste sentido, Almeida nos afirma que não podemos

⁴⁷Como exemplo, citamos a realização, em 2001, de uma marcha – foram 32 dias percorrendo 470 quilômetros entre Baytaporã e Campo Grande. Um dos objetivos dessa marcha era lembrar o Dia Internacional da Luta Camponesa e o massacre de dezenove trabalhadores rurais em Eldorado dos Carajás/PA (ALMEIDA, 2006a).

⁴⁸ Expressão utilizada por Rogério Haesbaert (2002; 2006).

fazer uma análise do acampamento “[...] levando em conta tão-somente a forma, o que não permite a análise de sua essência, a qual, no caso do MST, tem sido a de explicitar para a sociedade o conflito de classe, bem como ‘gestar’, na perspectiva do Movimento, um ‘camponês de novo tipo’”. (2006a, p.158).

A essência do acampamento está em mostrar a sociedade o conflito de classes e ir construindo, durante o período de permanência conjunta no acampamento, a identidade de sem terra. Ou seja, é o processo de construção de um novo sujeito:

[...] a forma-conteúdo acampamento cumpre para o MST o objetivo primeiro de desafiar o poder das cercas e expor à sociedade o conflito de classes. Num segundo momento, ela assume outros significados [...] que são basicamente de construção daquilo que o movimento designa como “identidade sem terra”. (ALMEIDA, 2006a, p.159).

Segundo Almeida (2006) é esse processo de gestação de um novo sujeito que diferenciam a luta do MST da luta das outras organizações de trabalhadores rurais, como a luta organizada pelos sindicatos de trabalhadores rurais Fetagri e CUT. Pois, apesar dos acampamentos apresentarem a mesma forma/aparência, seu conteúdo/essência se diferencia, tendo em vista que a CUT e a Fetagri, utiliza o acampamento apenas como forma de pressão para a conquista da terra. Quanto ao MST, seu mérito se deve ao fato de sua luta pela terra ter ultrapassado a idéia reducionista de acampamento apenas como mecanismo de pressão e ter um projeto mais ousado⁴⁹. Logo, somente o MST possui um conteúdo novo para a forma acampamento.

⁴⁹ Para Caldart esse projeto sustenta-se no seguinte tripé: educar e manter mobilizada a base sem terra, sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra e fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da reforma agrária. (apud ALMEIDA, 2006a, p.169).

3- POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA PARA A EMANCIPAÇÃO DAS CAMADAS SUBALTERNAS

3.1 - Educação: uma produção inerente ao ser humano

Tendo em vista, a busca de uma reflexão com relação à prática educativa no nosso período histórico atual, se faz necessário entender o significado de educação como algo intrínseco a humanidade. A produção da educação é mais uma das criações humanas, que nos diferenciam de outros animais, e que está relacionada à cultura do grupo social que a construiu. Por isso, concordamos com Brandão (1988, p. 10), que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...]”.

Nessa concepção, a educação faz parte de nossa vida desde que nascemos, pois todo o meio que nos rodeia está inserido num contexto educativo. Começando pela nossa casa e nossa família e integrando todos os locais nos quais nos relacionamos com outras pessoas. O fato de estarmos vivos é o bastante para que possamos nos educar. Logo, ninguém escapa do processo educativo, fazendo com que nossa vida combine-se, funda-se e confunda-se a esse processo:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...]. (BRANDÃO, 1988, p. 7).

Essa fusão, portanto, do ser humano com a educação, é um processo tão mútuo que refletir acerca da educação requer refletir inevitavelmente sobre o próprio ser humano. Dito de outra forma, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação, sem refletir sobre o próprio homem”. (FREIRE, 1981a, p.27).

Para Freire (1981a, p.27), “a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...]”. É a própria consciência humana da necessidade de se educar e de refletir sobre si mesmo, que o diferencia dos outros seres do planeta. Esta reflexão do ser humano, a respeito dele mesmo e da natureza, é que faz com que a educação exista. Somente o ser humano é

capaz de entender que é um ser em construção, ainda inacabado, é o que o faz buscar a educação e, é, por isso, que o ser humano a constrói, porque está sempre em busca de algo:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. [...]. O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1981a, p.27).

A educação é fruto do próprio desenvolvimento da humanidade e que comprova a existência do ser humano como ser histórico, com necessidade e capacidade de resolver seus problemas. Dentro desse contexto, a educação passa a estar inserida num conjunto de relações características da produção humana. Nas palavras de Brandão (1988, p. 14): “[...] ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder [...]”.

Podemos dizer, então, que o homem é sujeito e não objeto da educação, ou seja, é o ser humano que define as formas de educação que deseja, a partir das necessidades de sua organização social. É ele também, que atua sobre o meio construindo seu processo educativo. Nesse caso, ele é um ser ativo do processo. Nas palavras de Freire: “[...] o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. (1981a, p. 27-18).

Neste sentido, temos que pensar que não existe um único modelo de educação. A educação formal, isto é, o ensino escolar, não é a única forma de educação que temos, e talvez nem seja a melhor maneira de se educar a humanidade, se compararmos com outras formas de produzir educação fora do ensino escolar. E, apesar de o professor ser o único profissional habilitado para gerir o processo de ensino-aprendizagem, dentro da sala de aula, ele não é o único agente social com capacidade de educar, tendo em vista que todos nós participamos desse processo, no nosso cotidiano, de maneira mútua. Dito de outra maneira: “[...] não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante [...]”. (BRANDÃO, 1988, p. 9).

O que estamos afirmando, é que a educação existe sem escola ou sem organização social complexa, pois, todos os povos até hoje, independente do lugar onde vivem ou viveram, independente do período histórico no qual viveram, sempre produziram a sua educação a partir de suas necessidades, ou seja, a partir de sua realidade concreta vivida.

Por isso, as comunidades nativas, como os indígenas, possuem sua própria concepção de educação, que garanta a satisfação de suas necessidades materiais e construções simbólicas. Em todas as comunidades humanas, sempre a educação fez parte do processo de construção de suas relações.

Neste sentido, a educação existe em sociedades estratificadas ou sem divisão social do trabalho; em sociedades com Estado ou sem Estado; onde existe um sistema de ensino ou onde a educação ocorre somente de maneira informal. Nas palavras de Brandão (1988, p. 32), a educação existe...

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida.

Dessa maneira, independente do espaço-tempo e das diferenças socioeconômico-culturais, a educação sempre existiu, entretanto em diferentes formatos e intenções de acordo com o modelo de sociedade na qual se encontra inserida. Auxiliando na mudança ou reforçando a organização social que a produziu.

Cada construção social possui sua educação correspondente. Por isso, a educação esteve presente em todos os modos de produção: primitivo, feudal, capitalista e socialista, e em cada um deles possuiu objetivos e interesses diferenciados. Dito de outra maneira:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 1988, p. 9).

Dessa forma, à medida que se mudam as formas de organização social, muda-se também a maneira de pensar o processo educativo. Por exemplo, no caso de nossa sociedade que se encontra inserida numa divisão socioterritorial do trabalho, logo se constrói uma sociedade estratificada e marcada territorialmente por relações de poder, principalmente dominada pelo poder econômico e político-jurídico do Estado. Por conseguinte, essas relações

interferem nas formas de se conceber e construir o processo educativo no interior de um sistema de educação formal:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problemas, as formas e os processos de transmissão do saber [...]. (BRANDÃO, 1988, p. 16).

Tendo em vista a diversidade de modelos de educação produzida a partir da organização diferenciada de diferentes sociedades, em diversos espaços e suas temporalidades, se faz necessário refletir sobre qual modelo de educação que pretendemos construir, e qual modelo social queremos alcançar auxiliados por essa educação.

Neste sentido, a educação pode servir para reproduzir a desigualdade, ou pelo contrário, auxiliar no processo de transformação da realidade. Sendo que, com o objetivo de reprodução da desigualdade, existem povos que utilizam a educação como um recurso a mais de manutenção de sua dominação, reforçando assim a desigualdade entre os homens (BRANDÃO, 1988).

Por isso, a educação pode existir livre, produzida socialmente para o bem comum, a fim de socializar as crenças, as idéias e as aprendizagens, onde todos participam do processo, sendo sujeitos dessa construção (BRANDÃO, 1988). Mas também, a educação pode ser construída “de cima para baixo” a fim de reproduzir a lógica dominante. Neste caso, “[...] ela [a educação] pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”. (BRANDÃO, 1988, p. 10).

3.2 - A educação formal e suas implicações reprodutoras

*...Nós não precisamos de nenhuma educação⁵⁰,
Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento,
Nenhum sarcasmo sombrio na sala de aula,
Professores, deixem as crianças em paz.
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!...*

⁵⁰ Consideramos que a crítica contida na letra refere-se à educação reprodutora/alienante/massificadora/domesticadora que temos na sociedade capitalista que visa transformar os educandos em um exército de mão-obra-obra para o capital.

O ensino formal é, pois, a sujeição do processo educativo a um sistema de ensino. É quando se estabelece a escola como instituição responsável pelo processo educativo e instituem-se profissionais para a responsabilidade de gerir esse processo a partir de normas e tempos pré-estabelecidos. É no ensino formal, que aparecem os alunos e professores. Nas palavras de Brandão (1988, p. 26):

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem à escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 1988, p. 26).

A educação formal, institucionalizada, ganha um enorme impulso na modernidade pós-revolução industrial. Estando intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial e a urbanização, tendo em vista a necessidade da reprodução da nova ordem vigente, já que, cada sociedade organiza a sua educação a partir de suas necessidades e interesses. No modo de produção capitalista, a educação não visa atender o bem-estar coletivo, mas sim, as necessidades do capital:

[...] a chamada “escolarização da sociedade”, ou expansão notável do ensino público, dá-se a partir do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional nas cidades. Mas o que significa a ingênua frase: “necessidade de cuidar de sua educação?” Sabemos que se educa para alguma coisa, que cada sociedade concreta estrutura seu sistema de ensino em função de suas necessidades; mas que numa sociedade de classes não existem “necessidades coletivas” e nem “comunidades”. (VESENTINI, 1992, p. 16).

Nessa perspectiva, a educação formal ganha a função de auxiliar a reprodução da ordem da nova etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista. E, ainda hoje, desempenha papel fundamental de auxiliar na reprodução da ordem econômica vigente, ou seja, na manutenção do funcionamento do modo de produção capitalista e sua sociedade estratificada/classista. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1975, p.213): “[...] tal sistema (o escolar) contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações

⁵¹ Música: *Another brick in the wall*. (Mais um tijolo na parede). Banda: *Pink Floyd*.

de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz *reproduzem* hierarquias sociais”.

Dessa maneira, a educação formal, garantiria a legitimação do poder hegemônico da nova classe dominante ascendente, ou seja, a burguesia, por meio do diploma. Substituindo pelo diploma a legitimidade do poder que era dado à nobreza, através da hereditariedade do sobrenome, o direito divino de governar e o “sangue azul” da nobreza, pois, o burguês não possuía nenhum desses requisitos e, logo, encontra no diploma mais um modo de autenticar, com o discurso de seus méritos, o seu poder como classe dominante. Corroborando com esta exposição, Vesentini, a partir das análises também de Bourdieu e Passeron, afirma:

Em outros termos, diferentemente da nobreza que se legitimava pelas suas raízes pretensamente biológicas (o “sangue”) e criadas “por Deus”, a burguesia, que durante muito tempo combateu os privilégios do clero e dos senhores feudais, ridicularizando sua “origem divina”, teve que criar uma nova forma de legitimidade: o estatuto, o mérito escolar, o diploma. [...]. (VESENTINI, 1992, p. 16).

É dessa forma, que a educação vai reproduzindo a ordem desigual vigente, permitindo a manutenção da elite no poder. Logo, a educação, não produz a desigualdade, mas a reproduz de uma maneira ideológica mais eficaz do que as formas anteriores. Dito de outra maneira, “[...] é evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais; mas sua função ideológica parece ser bem mais eficaz que as formas anteriores de legitimar privilégios de estamentos ou ordens. [...]”. (VESENTINI, 1992, p. 16-17).

Na sociedade formada pós-revolução industrial, a escola cumpre o dever de legitimar os privilégios da burguesia pelo diploma, assim como para a nobreza essa manutenção dos privilégios se fazia através da hereditariedade. Então, também por meio do sistema de ensino, que lhes legitima o poder, as elites se perpetuam enquanto classe dominante. Há, portanto, por meio desse discurso ideológico da autenticação dos dons da elite, por meio do diploma, a mascaração da desigual possibilidade de acesso à educação e a desigualdade de oportunidades, por exemplo, como no caso do acesso ao Ensino Superior⁵². Por isso, os dons, são ideologicamente construídos pela desigual estrutura social que

⁵² Neste sentido, podemos usar como exemplo os moradores do campo, eles não são menos capazes do que os moradores da cidade, todavia tem menos oportunidades para estudar e obter um diploma. Logo, tem menos pessoas do campo com títulos e, portanto, essas pessoas acabam tendo menos acesso a alguns bens de consumo e ao *status* e privilégios que os títulos podem oferecer em nossa sociedade.

possuímos no modo de produção capitalista e, logo, à escola cabe a função de tornar legítima essa desigualdade, transformada em mérito pela obtenção do diploma. É o que nos confirma Bourdieu e Passeron (1975, p.218):

[...] Assim, o sistema escolar, com as ideologias e os efeitos gerados pela sua autonomia relativa, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que outras formas de legitimação da ordem social e de transmissão hereditária dos privilégios foram para formações sociais que diferiam tanto pela forma específica das relações e dos antagonismos entre as classes quanto pela natureza do privilégio transmitido: [...] o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e seus méritos. A idéia contra a natureza de uma cultura de nascimento supõe e produz a cegueira face às funções da instituição escolar que assegura a rentabilidade do capital e legitima a sua transmissão dissimulada ao mesmo tempo em que preenche essa função. [...].

Como já havíamos afirmado anteriormente, a função ideológica da escola, na perpetuação do poder da burguesia, parece ser bem mais eficaz que as formas ideológicas anteriores de perpetuação da ordem vigente. Isto se justifica pelo fato do discurso ideológico da conquista ser mais eficaz que o discurso da sucessão hereditária. Isto é, o fato do certificado escolar ser algo conquistado e, portanto, não herdado, faz com que seja bem mais discreta essa sucessão do poder. Essa forma de reprodução da ordem vigente passa de maneira imperceptível pelas camadas subalternas, que não tem a mesma possibilidade de acesso à educação, e acabam concordando com essa legitimação ao não perceber que estão sendo vítimas de um dos aparelhos ideológicos do Estado capitalista, o sistema educacional.

Dessa forma, no sistema capitalista, a obtenção de títulos escolares leva à possibilidade a burguesia de gozar de privilégios que aqueles que não tiveram o acesso à educação, não terão. Entretanto, esses privilégios passam despercebidos devido ao discurso do mérito, que camufla a exclusão dos desprivilegiados e assegura com discrição esses privilégios à burguesia, reproduzindo o discurso que a exclusão social se deve a falta de dons e méritos das camadas subalternas. Daí a construção daquela frase ideológica: “quem mandou não estudar?”. Confirmando essa reflexão:

[...] numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesias que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados os privilégios supremos de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os desertados que eles devem

seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.218).

Sendo assim, muitas vezes, a própria exclusão leva as camadas subalternas a admitirem a superioridade burguesa legitimada no diploma, devido ao poder que os títulos dão à burguesia e a privação do acesso a informações à que estão submetidos os excluídos, fazendo com que não se percebam como vítimas dessa exclusão. Ou seja, “[...] à absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse”. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.218) ⁵³.

Ainda, neste sentido, fazendo uma crítica também a reprodução dos privilégios da burguesia por meio do diploma, Renato Russo, ⁵⁴ traz em uma de suas letras a discussão do vestibular como imposição da sociedade moderna. Em nossa sociedade, todas as pessoas têm que ter um título, se quiser ter acesso às necessidades materiais produzidas pela nossa sociedade capitalista atual. Relata-nos, por meio dessa letra, que o diploma nos transforma em um cidadão modelo, burguês padrão e até, ironicamente, em cristãos convictos, padrões desejados por todos para terem *status* no mundo atual. Dessa forma, o acesso a esses privilégios depende do acesso aos títulos escolares:

[...] Ter carro do ano, TV à cores, pagar imposto, ter pistolão
Ter filho na escola, férias na Europa, conta bancária, comprar feijão
Ser responsável, cristão convicto, cidadão modelo, burguês padrão
Você tem que passar no vestibular [...].

Outra função primordial da educação formal, que se inicia na revolução industrial e se perpetua até hoje, é a garantia de mão-de-obra especializada para o capital industrial. Por conseguinte, a escola “domestica” as pessoas para o trabalho industrial, a fim de que saiam da escola pessoas prontas para serem subordinadas e submissas as ordens de hierarquia superior. Prepara pessoas sempre submissas ao capital, prontas e prestativas para atender ao capital nas horas necessárias, seja ele industrial, financeiro, comercial etc.:

[...] a escola contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre

⁵³ Entretanto, concordamos parcialmente com essa afirmação, pois, essa não é uma regra rígida porque muitas vezes, contraditoriamente, é a própria privação da posse que leva os indivíduos a se conscientizarem sobre sua exclusão e lutarem para reverter esse quadro, pois os condicionantes sociais são passíveis de superação. E a construção dessa conscientização pode vir via uma educação transformadora e os movimentos sociais.

⁵⁴ Música: Química. Legião Urbana. Álbum: “Que país é esse”, 1987.

tarefas novas sem discutir para que servem; a respeitar a hierarquia; e serve para absorver para o exército de reserva, segurando contingentes humanos ou jogando-os no mercado de trabalho, de acordo com as necessidades do momento. (VESENTINI, 1992, p. 16-17).

Por isso, o próprio espaço pedagógico reflete uma sociedade de dominação burguesa expressa na própria passividade imposta aos alunos pelo sistema escolar:

O espaço pedagógico é repressivo, mas esta 'estrutura' tem um significado mais vasto do que a repressão local: o saber imposto, 'engolido' pelos alunos, 'vomitado' nos exames, corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte. (LEFEBVRE *apud* VESENTINI, 1992, p. 17).

Por conseguinte, podemos afirmar que a escola reproduz as relações de classe e às legitima através de uma prática pedagógica conservadora se utilizando para isso de sua relativa autonomia e construindo normas que contribuam para a manutenção da ordem vigente. Nas palavras de Bourdieu e Passeron:

[...] É, com efeito, à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classes [...]. (1975, p.208).

Portanto, a aparente neutralidade do sistema de ensino e sua relativa autonomia, escondem em sua essência a conservação da ordem estabelecida, reproduzindo e distribuindo o capital cultural aos educandos de maneira desigual, de acordo com a classe de origem dos alunos. Ou seja, a escola, que detém o monopólio da socialização do capital cultural⁵⁵ produzido pela humanidade, admite o acesso diferenciado a esse capital, possibilitando o crescimento da obtenção da cultura formal pela elite e a estagnação do acesso a esse capital pelas camadas subalternas. Reproduzindo a distribuição desigual do capital cultural em nossa sociedade, auxiliando a manutenção do *status* da burguesia que tem a possibilidade de acesso a esse capital cultural.

⁵⁵ Capital cultural é um conceito construído por Bordieu (1975), pois na sua concepção a palavra capital não serve apenas para denominar o capital econômico, visto que o acesso diferenciado a esse bem social, assim como no caso da diferenciação de acesso ao capital econômico, também acarreta uma diferenciação na hierarquia social, auxiliando na reprodução das estruturas vigentes.

Esse processo, portanto, auxilia na manutenção das estruturas de classes sociais e permite a repetição do discurso dominante, de que cada um tem as condições, fruto de seu esforço e mérito, de desenvolver-se economicamente e intelectualmente, mascarando além da distribuição desigual da renda, a desigualdade de acesso ao capital cultural produzido pela humanidade. Corroborando com esta questão, Bourdieu e Passeron afirmam:

[...] deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: é, com efeito, à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade garantindo a representação de sua neutralidade que o sistema escolar deve sua aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à *reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes*, à dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida. (1975, p.211, grifo nosso).

3.3 - Educação e ideologia neoliberal: as tendências pedagógicas conservadoras

Não podemos pensar a educação moderna externa às determinações do capital e do Estado, pois “[...] todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer ‘as cabeças das crianças’”. (OLIVEIRA, 1994b, p.135).

Nesta concepção, o ensino feito no Brasil tem como base o modelo social neoliberal que, por sua vez, sustenta o funcionamento do modo de produção capitalista e legitima o direito a exploração e a desigualdade social, através do discurso da livre concorrência e igualdade de oportunidades.

Temos uma pedagogia dominante que serve a um modelo social dominante, denominado liberal conservador. Esse modelo social nasceu da “[...] estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa”. (LUCKESI, 2003, p. 29).

A revolução francesa, enquanto revolução burguesa inicialmente revolucionária, no processo se tornou conservadora:

A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal; porém, desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento de 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora, tendo em vista garantir e aprofundar os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido. (POLITZER apud LUCKESI, 2003, p. 29).

Apesar da distância temporal são as idéias da revolução francesa que permeiam a nossa sociedade atual e, conseqüentemente, a nossa educação: “[...] os entendimentos, os idéias e os caracteres do entendimento liberal que nortearam as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do modelo social vigente na época, permaneceram e hoje definem formalmente a sociedade que vivemos [...]”. (LUCKESI, 2003, p. 29).

Este modelo usa como discurso ideológico a liberdade, onde cada indivíduo (categoria fundamental do pensamento liberal) tem o direito com esforço próprio, livremente e sob a lei, de buscar sua auto-realização por meio da conquista de bens e da propriedade privada (LUCKESI, 2003). Assim, a nossa sociedade prevê e garante aos cidadãos os direitos de igualdade, liberdade e fraternidade perante a lei.

Portanto, nessa concepção, as oportunidades seriam iguais a todos, bastando o esforço e o mérito de cada um para conseguir desenvolver-se economicamente e intelectualmente. É baseada nessa liberdade neoliberal que se sustenta nossa prática educativa formal ainda no século XXI.

Neste contexto, esse modelo econômico-social, originou três tendências pedagógicas hegemônicas e todas com a mesma intenção de manter a reprodução da ordem do sistema vigente: “[...] Simplificando, podemos dizer que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. [...]”. (LUCKESI, 2003, p. 30). Essas três tendências pedagógicas hegemônicas foram: a *Pedagogia Tradicional*, a *Pedagogia Renovada* ou *Escolanovista* e a *Pedagogia Tecnicista*.

A *Pedagogia Tradicional* é “[...] centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor. [...]”. (LUCKESI, 2003, p. 30). Visa apenas transmitir os conteúdos por meio da memorização de conceitos descontextualizados. É a mais conhecida de todas as tendências, a mais praticada e a que mais tempo perpetuou e, de certa forma, sempre manteve forte influência na educação.

Tem como pressuposto teórico-metodológico o positivismo/empirismo: “[...] essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações - as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo [...]”. (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005, Paginação irregular). E como a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações, o ensino deve investir na memorização (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005).

Segundo Gadotti, o pensamento pedagógico positivista é responsável pela consolidação da educação burguesa. Este pensamento está relacionado ao movimento elitista burguês que é a antítese do movimento popular e do pensamento marxista. Em suas palavras:

O pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação. No interior do iluminismo e da sociedade burguesa duas forças antagônicas tomaram forma desde o final do século XVIII. De um lado, o movimento popular e socialista; de outro, o movimento elitista burguês. Essas duas correntes opostas chegaram ao século XIX sob os nomes de marxismo e de positivismo, representadas por seus dois expoentes máximos: Augusto Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883). (2003, p.107).

O positivismo se concretizou enquanto uma doutrina que pregava a manutenção da ordem, logo a cristalização do *status quo* vigente. Seu lema principal pode ser identificado na nossa bandeira: “ordem e progresso”. Por isso, podemos dizer que o positivismo é uma ideologia reacionária, que prega o conformismo e a resignação. Sua concepção empirista da realidade se opõe à dialética, ou seja, retira a dinâmica, as contradições, o movimento constante da realidade/sociedade. Sua base explicativa centra-se no observável e se interessa pelo adaptável, por conseguinte tenta explicar a sociedade a partir de uma metodologia das ciências naturais.

O positivismo, cuja doutrina visava à substituição da manipulação mítica e mágica do real pela visão científica, acabou estabelecendo uma nova fé, a fé na ciência, que subordinou a imaginação científica, à pura observação empírica. Seu lema sempre foi “ordem e progresso”. Acreditou que para progredir é preciso ordem e que a pior ordem é sempre melhor do que qualquer desordem. Portanto, o positivismo, tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação e, contraditoriamente, da estagnação social. (GADOTTI, 2003, p. 110).

Podemos considerar o positivismo como concepção que nasce como filosofia, mas afirma-se como ideologia por ter como fundamento principal a manutenção das elites no poder.

Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. O positivismo nasceu como filosofia, portanto interrogando-se o real e a ordem existente; mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como ideologia. (GADOTTI, 2003, p. 110).

Na educação o positivismo se caracterizou pelo imediatismo: “O pensamento positivista caminhou, na pedagogia, para o pragmatismo que só considerava válida a formação utilizada praticamente na vida presente, imediata. [...]”. (GADOTTI, 2003, p. 110).

A *Pedagogia Renovada* ou *Escolanovista* é centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no aluno em sua individualidade (LUCKESI, 2003). Ou seja, “[...] o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva. [...] a Educação Nova seria integral (intelectual, moral e física); ativa; prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada); autônoma. [...]”.(GADOTTI, 2003, p. 143).

Segundo Gadotti: “A Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação de educação depois da criação da escola pública burguesa. [...]”. (2003, p. 110). Esse movimento por centrar-se na espontaneidade, sentimentos e individualidade “[...] criticava a *escola tradicional* afirmando que ela havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio”. (GADOTTI, 2003, p. 143, grifo do autor).

Por se tratar de um movimento de renovação, foi reconhecida mundialmente. Dito de outra maneira: “A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valoriza a autoformação e a atividade espontânea da criança. [...]”. (GADOTTI, 2003, p. 142).

O primeiro teórico do movimento escolanovista foi Dewey, ele concebia a sociedade a partir da leitura pragmática da realidade, idealizando uma democracia burguesa, ou seja, não questionava a sociedade classista capitalista. A respeito desse assunto Gadotti nos explica:

O educador norte-americano JOHN DEWEY (1859-1952) foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (“learning by doing”) e não pela instrução [...].
A educação preconizada por Dewey era essencialmente pragmática, instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes. (GADOTTI, 2003, p. 143, grifo do autor).

Esse modelo educacional tinha o objetivo de servir aos interesses da sociedade capitalista formando mão-de-obra para o capital. Constituindo-se então como mais um procedimento ideológico capitalista a fim de manter a reprodução da sociedade classista. Sua metodologia de privilegiar as atividades práticas e os exercícios de competição servia ao interesse das elites dominantes. Vejamos a explicação de Gadotti:

Tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Essa rentabilidade servia, acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa: a escola deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, para os exercícios da competição. Neste sentido, a Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalistas. Representou uma exigência desse desenvolvimento. Propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade. Poucos foram os pedagogos escolanovistas que ultrapassaram o pensamento política, próprias da sociedade de classes. (2003, p. 144).

Todavia, apesar de suas intencionalidades ideológicas/reprodutivistas é preciso considerar os avanços que os escolanovistas trouxeram para educação. A partir deles o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem e as aulas passam a ser cada vez mais diversificadas, desvinculando-se do modelo de memorização da escola tradicional positivista/empirista. Por isso, apesar de reacionário esse modelo trouxe avanço nos métodos de ensino. Segundo Gadotti na Escola Nova:

Só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência. Daí o *paidocentrismo* (o aluno como centro) da Escola Nova. [...] os *métodos de ensino* significaram o maior avanço da Escola Nova. [...]. Os projetos poderiam ser manuais, como uma construção; de descoberta, como uma excursão; de competição, como um jogo; de comunicação, como a narração de um conto, etc. [...]. (2003, p. 144, grifo do autor).

Igualmente importante para o desenvolvimento de métodos de ensino foi a contribuição da médica Maria Montessori (1870-1952), que trouxe para a sala de aula uma variedade de jogos e materiais pedagógicos transpondo para crianças normais seu método de recuperação de crianças deficientes (GADOTTI, 2003). Outra grande contribuição é o entendimento das etapas de desenvolvimento da criança teorizadas por Piaget que influenciou pesquisadores como Emília Ferreiro, uma das principais teóricas do Construtivismo introduzido no Brasil. Ferreiro entende o educando como um construtor de sua própria aprendizagem.

Piaget propôs o método da observação para a educação da criança. Daí a necessidade de uma *pedagogia experimental* que colocasse claramente como a criança organiza o real. Criticou a escola tradicional que ensina a copiar e não a pensar. Para obter bons resultados, o professor devia respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento da criança. O objetivo da educação não deveria ser de repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por

si próprio a conquista do verdadeiro. Sua teoria epistemológica influenciou outros pesquisadores, como a psicóloga argentina Emilia Ferreiro, cujo, pensamento é muito difundido hoje nas escolas de 1º Grau [Ensino Fundamental] no Brasil. (GADOTTI, 2003, p. 146, grifo do autor).

Contudo, apesar das contribuições construídas pela educação escolanovista, na segunda metade do século XX alguns educadores começaram a questionar os limites dessas contribuições. Esses educadores assumem uma posição crítica e afirmam que não existe neutralidade na educação, pois esta é ato político, logo há sempre interesses que permeiam sua produção. Sendo, assim, entendem que a educação praticada até então funcionava como um mecanismo ideológico de reprodução da sociedade classista. A respeito desse assunto Gadotti escreve:

Na segunda metade deste século [século XX] uma *visão crítica* a respeito da educação escolanovista vem desmistificar o otimismo dos educadores novos. Esses educadores mais recentes afirmam que toda educação é política e que ela, na maioria das vezes, constitui-se, em função dos sistemas de educação implantados pelos Estados modernos, num processo através do qual as classes dominantes preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não para transformá-la. (2003, p.147, grifo do autor).

Um desses educadores críticos é o brasileiro Paulo Freire, que apesar de ter sido influenciado pelas contribuições escolanovistas e de admitir sua importância para o avanço do pensamento pedagógico, começa a desmistificar a característica ideológica e reacionária desse movimento educativo. Passa então a pensar a educação a partir de duas lógicas antagônicas: um modelo que funciona como instrumento de domínio para as elites se perpetuarem no poder ou, de outro lado, uma educação que possa servir como um instrumento de liberdade aos oprimidos da sociedade capitalista.

O educador brasileiro PAULO FREIRE (1921), herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou corretamente que a escola podia servir tanto para a educação como prática da dominação quanto para a educação como prática da liberdade. Entretanto, como ele mesmo afirma, a educação nova não foi um mal em si, como sustentam alguns educadores “conteudistas”. Ela representou na história das idéias e práticas pedagógicas, um considerável avanço. (GADOTTI, 2003, p. 147-148, grifo do autor).

Dessa maneira, podemos considerar o movimento da Escola Nova como um movimento contraditório, pois tenta construir um ecletismo teórico utilizando duas correntes antagônicas: marxismo e positivismo. Por isso, não é possível rotulá-lo como um movimento unicamente liberal, pois influenciou muitos educadores críticos. Nas palavras de Gadotti:

O movimento da Escola Nova foi se construindo junto com a própria escola moderna, científica e pública. Os escolanovistas, não puderam negar as contribuições do positivismo e do marxismo. Daí constituir-se num movimento complexo e contraditório. Não podemos confundir-lo apenas com um movimento liberal. Seus desdobramentos foram inevitáveis. Mesmo alguns educadores socialistas foram influenciados pela Escola Nova [...]. (2003, p. 148).

A *Pedagogia Tecnicista*, segundo Luckesi, é “[...] centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. [...]”. (2003, p. 30). É importante destacar que não existe nenhuma relação entre escolanovistas e tecnicistas, até porque a Escola Nova não tem como característica principal a apreensão de conteúdos, porém, é a partir da Escola Nova que se começa a desenvolver as tecnologias no ensino, tendo como um de seus principais teóricos Skinner. Essa supervalorização dos meios técnicos em sala de aula acarreta, muitas vezes, um descontrole teórico-metodológico por parte do professor. Neste sentido, Gadotti esclarece que:

Embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o *desenvolvimento das tecnologias do ensino* deve muito à preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais. A contribuição, nesse sentido, de BURRHUS FREDERICK SKINNER (1904-1990) foi considerado pelas suas técnicas psicológicas do condicionamento humano, aplicáveis ao ensino-aprendizagem. Os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar – inovações que atingem, de múltiplas maneiras, nossos educadores, muito deles perdendo-se diante de tantos meios de técnicas propostas. [...]. (2003, p.147).

Esta tendência tecnicista-liberal é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. A prática escolar nessa pedagogia tem como função primordial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho. Baseava-se no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), dedicando-se a preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, através da transmissão eficiente de informações. Alicerçada no princípio

da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade, com sua organização racional e mecânica, esta corrente visava corresponder aos interesses da sociedade industrial capitalista (PEDAGOGIA Liberal Tecnista, 2007). Sendo assim, uma corrente teórica que visa preparar os educandos para a subordinação ao capital.

Se estivermos partindo do pressuposto que “[...] educar não é ser omissos, ser indiferente, ser neutro diante da sociedade atual. [...] O papel do educador é intervir, posicionar-se, mostrar um caminho, e não se omitir. A omissão também é uma forma de intervenção”. (GADOTTI, 2003, p. 148), todas essas tendências pedagógicas apresentadas têm como semelhança principal a omissão, pois, consciente ou inconsciente, pensavam a educação como algo neutro.

Por isso, nenhuma dessas tendências pode fomentar uma transformação social, pois nenhuma delas pretendia romper com o modelo socioeconômico vigente. Neste sentido, concordamos com Luckesi (2003) que a equalização social só poderá ocorrer num outro modelo social. Logo, há necessidade de romper com esse modelo socioeconômico vigente.

Por conseguinte, todas essas três tendências pedagógicas integram a lógica desse modelo social estratificado/classista, daí a impossibilidade dessas correntes de auxiliar na transcendência para outro modelo socioeconômico. O máximo que essas tendências pedagógicas possibilitam são acomodações internas, que permitem com que a lógica capitalista continue a se perpetuar. Da mesma forma, as relações internas da escola no processo ensino-aprendizagem passam a ser definidas a partir dessa lógica conservadora. Vejamos o que Luckesi escreve a respeito dessa questão:

[...] A desejada e legalmente definida equalização social não pode ser atingida, porque o modelo social não permite. [...] Então, as três pedagogias anteriormente citadas, movendo-se dentro deste modelo social conservador, não poderia propor nem exercitar tentativas para transcendê-lo. O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e precedem renovações internas ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para sua superação, o que, de certa forma, seria um contra-senso. Nessa perspectiva, os elementos dessas três pedagogias pretendem garantir o sistema social na sua integridade. Daí decorrem as definições pedagógicas, ou seja, como deve se dar a relação educador e educando, como deve executado o processo de ensino e de aprendizagem, como deve proceder a avaliação etc. [...]. (2003, p.30).

Poderíamos dizer que essas tendências pedagógicas integram o grupo daquelas que objetivam a domesticação ao invés da humanização dos educandos. Ou seja,

essas tendências estão entre aquelas que concebem a educação como mecanismo de conservação e reprodução do modelo societário capitalista, pois sua lógica final é adaptar os indivíduos a sociedade (LUCKESI, 2003).

Por outro lado, buscamos as “[...] pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possam ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento. [...]”. (LUCKESI, 2003, p. 32). Assim, uma das práticas pedagógicas que busca romper com a ideologia neoliberal e com o modelo de sociedade classista capitalista, construindo perspectivas e possibilidades de transformação social, é a *Pedagogia Libertadora* teorizada pelo professor *Paulo Freire*.

A educação se quiser ser transformadora, deve estar distante de qualquer tendência neoliberal, uma vez que o neoliberalismo não considera a realidade mutável e prega que as desigualdades e a barbárie da sociedade moderna não passam de uma fatalidade do nosso século XXI. Logo, há necessidade de se romper com a ideologia neoliberal na educação. Nas palavras de Freire (1999, p.15): “[...] daí a crítica permanentemente constante em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e a utopia”.

As tendências pedagógicas que seguem o modelo social neoliberal têm, portanto, o objetivo de manter a ordem social vigente, afirmando a naturalização da nossa realidade e, ideologicamente, pregando, de forma fatalista, que nada poderemos fazer a não ser nos adaptarmos a essa realidade impossível de ser transformada:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solto no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar 'quase natural'. [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada [...]. (FREIRE, 1999, p. 21-22).

Essas práticas educativas internalizaram o discurso neoliberal reproduzindo essa ideologia na escola. Por conseguinte, essas práticas reproduzem a lógica estabelecida como afirma Humberto Gessinger ⁵⁶: “[...] enterra todos na vala comum de um discurso liberal [...]”.

Dessa forma, não temos como conceber a educação imune das determinações do modo de produção vigente. Portanto, temos que entender a educação nesse contexto de

⁵⁶ Engenheiros do Hawaii. Música: “A violência travestida faz seu trottoir”. Álbum: O papa é pop.

globalização neoliberal do século XXI e nesse momento histórico de uma etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista de produção mundializada. (OLIVEIRA, 1994a). Logo, possuímos uma educação no Brasil historicamente subordinada às necessidades e anseios do capital globalizado.

Estamos em uma sociedade de classes, nesta sociedade não existem interesses coletivos, logo “[...] a socialização se faz sob interesses antagônicos, opondo sempre uma ideologia dominante à outra dominada [...]”. (OLIVEIRA, 1994a, p. 11).

Por conseguinte, em uma sociedade capitalista, a educação visa reproduzir os valores dominantes, a fim de auxiliar na reprodução da burguesia como classe dominante, servindo dessa forma como sistema ideológico do Estado capitalista. Dito de outra forma, “[...] numa sociedade capitalista, a educação busca sempre inculcar valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa, mesmo que sob os princípios de liberdade e igualdade [...]”. (OLIVEIRA, 1994a, p. 11).

Dessa maneira, a educação formal serve ao capital e faz parte do aparelho ideológico⁵⁷ do sistema capitalista visando manter os privilégios das elites dominantes e a reprodução do sistema capitalista. Por meio do modelo neoliberal, educa-se de uma forma que não traga “perigo” de mudanças, mantendo a classe oprimida obediente e submissa para vender a sua mão-de-obra. Esta é a marca do neoliberalismo na educação formal:

[...] as velhas e ultrapassadas práticas, hoje hegemônicas, as do neoliberalismo na educação, das classes dominantes que sempre pensaram que tipo de educação oferecer-se-ia aos pobres e miseráveis, uma forma de torná-los presos à coleira, obedientes, submissos, humildes e prestativos nas horas necessárias. (NASCIMENTO, 2003, p. 6).

Neste sentido, concordamos com Freire (1999) que um dos saberes indispensável à prática educativa do professor/a é o que diz respeito ao poder, maior do que pensamos, da ideologia.

A ideologia tem a função de tornar a realidade não-translúcida, obscura a - transparente, pois desvirtua os acontecimentos tentando fazer com que não vejamos a essência dos fatos. Nas palavras de Freire (1999, p. 142): “[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”.

⁵⁷ O termo ideologia é marcado por inúmeras definições, no entanto, para nossa pesquisa, tentaremos analisá-lo tendo como base a perspectiva marxista que concebe o termo ideologia como sendo um conjunto de idéias, intenções e práticas sociais que sustentam a reprodução do modo capitalista de produção.

Por isso, o poder da ideologia nos traz uma realidade “mascarada” por um discurso neoliberal, que tenta naturalizar as injustiças sociais, distorcendo a realidade por meio de seus aparelhos ideológicos, entre eles a mídia e o sistema educacional. Através desses sistemas de reprodução ideológica, não conseguimos entender a essência da realidade, pois estamos absorvendo informações deturpadas para que aceitemos sem reflexões a realidade como imutável. Tenta-se, neste sentido, inculcar-nos a idéia de que toda a barbárie moderna não passa de uma fatalidade.

De uma maneira poética, Freire nos descreve a ação do poder da ideologia, comparando-a ao nevoeiro que oculta à paisagem nas manhãs de orvalho. Assim como esse nevoeiro penumbra a nossa visão, dificultando enxergar o que está em nossa frente, a ideologia também dificulta uma percepção mais nítida da realidade.

O poder ideológico, portanto, ensurdece-nos e nos torna míopes. Por isso, Freire chama-nos atenção para a necessidade de não aceitarmos docilmente essa verdade distorcida pelo poder da ideologia. Uma verdade imposta pelos detentores do poder, que quer nos fazer acreditar que o ‘fatalismo do século XXI’ é o que causa a barbárie da modernidade, inocentando os detentores do poder e encobrindo a luta de classes. Em suas palavras:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos cipestres como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria ‘miopia’ que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais sério ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer, que tem a ideologia, faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o ‘pragmatismo’ pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala [...]. (FREIRE, 1999, p. 142).

A ideologia tenta nos fazer acreditar que as relações sociais caminham sem conflitos, de forma homogênea, e que não existem interesses antagônicos em nossa sociedade como “se o mundo fosse perfeito e todas as pessoas fossem felizes”. Neste sentido, Renato Russo, nos diz:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito

E que todas as pessoas são felizes⁵⁸.

Neste sentido, a ideologia esconde a luta de classes através de um conjunto de artifícios e práticas sociais, inclusive por meio de procedimentos pedagógicos, com a intenção de manter a dominação da elite dominante. Na verdade, a ideologia existe para esconder e manter a luta de classes, portanto, a luta de classes origina a ideologia. Logo, todas as formas de conhecimento como: a ciência, a arte, a filosofia, e a teologia, e formatos institucionais como: a política, a mídia, o sistema de ensino, a legislação etc., podem ser usadas pela classe dominante a fim de manter a dominação:

Esta [a luta de classe] não deve ser entendida apenas como os momentos de confronto armado entre as classes, mas como o conjunto de procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos (...) usados pela classe do dominante para manter a dominação. E como todos os procedimentos dos dominados para diminuir ou destruir essa dominação (...). A ideologia nunca pode explicitar sua própria origem, pois, se o fizesse, faria vir à tona divisão social em classes e perceberia, assim, sua razão de ser, que é de dar explicações racionais e universais que devam esconder as diferenças e particularidades reais. Ou seja, nascida por causa da luta de classe e nascida da luta de classes, a ideologia é corpo teórico (religioso, filosófico ou científico) que não pode pensar realmente a luta de classes que lhe deu origem. (CHAUÍ apud VESENTINI, 1992, p. 24).

Por conseguinte, podemos afirmar que a educação serve como aparelho ideológico para o Estado capitalista, cabendo ao professor, através de sua prática, auxiliar no desvendamento da realidade por meio de procedimentos pedagógicos que auxiliem na construção de outra realidade. A opção do professor, em transformar ou reproduzir a realidade, se faz de importância primordial no tocante a essa questão. Corroborando nesse sentido, Batista (1995, p. 5) afirma:

[...] A escola decantada como aparelho ideológico de Estado, tem também importância relativa que atende ou não os interesses do Estado, o que dependerá da consciência educacional de cada responsável pelos setores educacionais. Compete ao educador, procurar socializar sua tarefa através de iniciativa própria, integrada no princípio de conscientização do saber como um direito de qualquer indivíduo [...].

O professor deve estar consciente de sua função social, tendo em vista a necessidade de tentar impedir uma reprodução do modelo dominante por meio da educação

⁵⁸ Música: Índios. Legião Urbana. Álbum: Dois, 1985.

formal, pois, o educador, segundo Gramsci, difunde à sociedade: idéias, valores e crenças que podem ser alienantes ou conscientizadoras dependendo da opção teórica/metodológica/ideológica do professor. Isto porque, o professor, possui o poder de dominação do capital cultural, de forma consciente ou inconsciente. Corroborando nesta análise, Callai (2001, p.139) escreve que:

O conceito de hegemonia ideológica, de acordo com Gramsci, pode muito bem ser referido ao professor como educador, pois é a partir deste que se difundem na sociedade, para toda uma parcela da população, idéias, valores, crenças. Vai daí que o poder que o professor possui é exercido por ele como uma forma de dominação cultural. Na concepção gramsciana de hegemonia, ela se manifesta de dois modos: “um pelo domínio; outro pela direção intelectual e moral” [...] Consciente ou inconscientemente, o professor realiza esta tarefa de direção para a qual possui inúmeras estratégias.

Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira (1994a, p. 11) que “[...] desconhecer esta realidade é ter o ‘rabo preso’ com o passado e com a dominação neste existente [...]”. Por isso, o professor deve ter consciência de seu papel de romper com a dominação do passado e contribuir para construir um presente livre da dominação do poder econômico e ideológico do modo de produção capitalista.

3.4 - Educação e transformação social: Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética, e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

Paulo Freire

[...] Ser consciente não é [...] uma simples fórmula ou um mero “slogan”. É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo. (FREIRE, 2000, p.254).

Concordamos com Loureiro que uma educação transformadora se realiza de maneira a viabilizar mudanças nas relações construídas pelo ser humano. Essas mudanças podem acontecer em todas as instâncias da vida humana, podendo catalisar transformações

tanto econômicas, como culturais, em micro, ou macro escala geográfica. Enfim, mudanças substantivas que aprimorem as condições de existência humana. A educação transformadora,

[...] é aquela que possui um conteúdo emancipatório, que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana; vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais, econômicas e culturais. [...]. Em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência. (2004, p.89).

Entretanto, a educação, hoje, ainda está muito longe de se tornar libertadora, pois “[...] o saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo”. (OLIVEIRA, 1994a, p. 11).

Dessa maneira, acreditamos na necessidade da mudança desta educação conservadora para uma Educação Libertadora, tendo em vista a transformação social. No entanto, a prática escolar vigente, hoje, se realiza dentro de procedimentos teórico-metodológicos que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Por isso, é preciso construir uma pedagogia que entenda a educação como instrumento de transformação social e não mais de reprodução (LUCKESI, 2003).

Apesar de termos ainda uma prática educativa baseada na reprodução da ideologia neoliberal, e de possuímos condicionantes sociais nos quais se encontram submetidos todos os seres humanos, acreditamos na possibilidade da mudança social e na capacidade de superação destes condicionantes como uma condição objetiva e concreta da humanidade, visto que “[...] esta é uma das mais significativas vantagens dos seres humanos – a de se tornarem capazes de ir mais além de seus condicionantes [...]”. (FREIRE, 1999, p.28).

Por conseguinte, outra pedagogia surge com a intenção de romper e transformar a ordem vigente. E nessa crença nas possibilidades do ser humano superar os seus condicionantes que se afirma a Pedagogia Libertadora fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire. Sua Pedagogia visa à emancipação das camadas populares através de um processo de conscientização a fim de que a igualdade entre os homens e sua liberdade se traduza em concretude histórica e não apenas se mantenha ao nível da formalidade da lei. Acreditando, assim, que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, em um processo de conscientização cultural e política que ultrapassa os muros da escola (LUCKESI, 2003).

O professor Paulo Freire revolucionou o pensamento acerca da educação, e é tido por alguns teóricos, entre eles Moacir Gadotti, como o maior pedagogo do nosso tempo por ter construído uma prática educativa que entende a existência da luta de classes e por conceber a educação como uma prática social que não é neutra, desmascarando o discurso ideológico neoliberal. Nas palavras de Gadotti (1981, p.11):

[...] ele [Paulo Freire] tem o mérito não apenas de denunciar uma educação supostamente neutra, como o de distinguir claramente a pedagogia das classes dominantes, da pedagogia das classes oprimidas. Depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx. Muito se tem escrito sobre o pensamento do “maior pedagogo do nosso tempo” [...].

Nesta perspectiva, Gadotti destaca duas contribuições principais do professor Paulo Freire para o avanço do pensamento pedagógico crítico. A primeira é a necessidade de se refletir a partir da realidade concreta tendo em vista uma transformação de nossa prática docente. A segunda contribuição é a construção do conceito de *conscientização* na educação com a finalidade de possibilitar ao indivíduo autonomia para a intervenção na realidade. Com esta análise ele desmistifica a neutralidade do processo educativo e concebe a educação, bem como as outras práticas sociais, como um ato político. Nas palavras de Gadotti, podemos destacar como contribuições de Paulo Freire:

- a) sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos;
- b) a categoria pedagógica da “conscientização”, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político. (2003, p.253-254).

Ao romper com a neutralidade do processo educativo supera as contribuições pedagógicas dos movimentos existentes até então. Pois, considera que o ato de alfabetizar deve estar relacionado à atitude política de desvendar a essência da realidade, rompendo com o caráter ideológico do processo educativo neoliberal. Usa para exemplificar sua análise a alfabetização mecânica positivista/empirista presente na famosa “cartilha caminho suave”: “Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a

posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e que lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 2003, p.255).

Afirma que as tendências pedagógicas conservadoras ao se autodenominarem como neutras não assumem o seu caráter ideológico de ocultação da realidade como sendo também um ato político, da mesma forma que o processo de desvendamento da essência da realidade também é um ato político. A questão é assumir o caráter de classe do processo educativo. Vejamos em suas palavras: “Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade”. (FREIRE, 2003, p.255).

O diálogo proposto por Paulo Freire, em sua pedagogia, não é, entretanto, um diálogo passivo, mas, sim, um diálogo conflituoso, pois a sociedade é contraditória e desigual, construída pelo interesse antagônico de suas classes. Logo, só pode haver mudança integral de nossa sociedade com a superação das contradições de classe. Portanto, o diálogo pedagógico freireano se faz na luta do oprimido contra o opressor a fim de superar sua condição subalterna:

[...] O diálogo de que nos fala Paulo Freire, não é o dialogo romântico, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição de oprimido. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito. (GADOTTI, 1981, p.13).

Ao contrário das práticas pedagógicas conservadoras, a Pedagogia Libertadora tem o objetivo de humanizar o educando ao invés de domesticá-lo como nas práticas anteriores que sempre prepararam o educando para a subordinação ao capital. Ao contrário, essa concepção pedagógica está preocupada em fazer com que o educando se aproprie criticamente dos conhecimentos necessários à sua realização como sujeito crítico do mundo a sua volta (LUCKESI, 2003).

Sendo assim, é a consciência crítica que permite ao ser humano construir a mudança e fazer/desfazer, criar/recriar a história. É, dessa maneira, ao responder aos desafios do mundo que o ser humano, a partir de suas relações de trabalho, que produz transformações materiais e culturais, “historiciza” a natureza, temporalizando o espaço geográfico, fazendo/refazendo sua territorialização como uma capacidade criadora própria.

Logo, essa consciência crítica que move os sujeitos para a criação do novo, se faz necessária com urgência:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora. (FREIRE, 1981a, p.33).

A Pedagogia Libertadora é, por conseguinte, uma pedagogia que assume sua posição de classe, desmascarando a neutralidade afirmada pela pedagogia tradicional. Construída a partir das necessidades dos excluídos do sistema capitalista de produção, auxiliando, por isso, na possibilidade de superação da sua condição de subordinação ao capital. Nas palavras de Freire, (1999, p.16), “o meu ponto de vista é dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos [...]”.

Nesse sentido, podemos afirmar que as bases fundamentais do pensamento pedagógico freireano são: a crença na possibilidade e na necessidade da mudança de nosso modelo socioeconômico. Isto é, a necessidade de transformação de uma sociedade estratificada, excludente e alienadora, que coisifica e mercantiliza as relações humanas, para a construção de uma sociedade que supere as contradições de classes. Possibilitando termos interesses coletivos entre os seres humanos, bem como a socialização da produção material do trabalho humano, ao contrário, portanto, da apropriação privada/particular/individual de hoje. Enfim, visa à construção de uma sociedade de iguais, justa e democrática. Não estamos falando dessa democracia neoliberal, e, sim, a democratização das condições essenciais de vida a todos e, também, o mesmo direito de acesso as produções materiais e a cultura formal construída pela humanidade.

Por conseguinte, a educação para Paulo Freire deve cumprir papel fundamental de conscientização e, não, de alienação para auxiliar nesse processo de mudança social, instrumentalizando o oprimido a superar sua condição de dependência ao capital. Corroborando com essas considerações Gadotti (1981, p.10) afirma: “[...] a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação - da conscientização - nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire. [...]”.

Essa prática pedagógica visa, pois, à difusão de uma ética oposta à ética mercadológica. É o que Paulo Freire denominou de *ética universal do ser humano*. Ética essa,

contrária à exploração e a opressão das camadas mais pobres e a favor do ser humano em sua plenitude. Por isso, função primordial do professor é auxiliar na construção e na defesa dessa ética universal do ser humano, que é antítese da ética de mercado porque visa auxiliar no processo humanização do ser humano. Nas palavras de Freire (1999):

[...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita e do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Não falo obviamente dessa ética. Falo, pelo contrário, da *ética universal do ser humano*. Da ética que [...] condena a exploração da força de trabalho do ser humano, [...] golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não vai cumprir a promessa [...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. [...] (p.16-17, grifo nosso).

Portanto, entendemos que a “ética mercadológica” não permite que sejamos sujeitos éticos e históricos, em busca da transformação, pois encontramos-nos mergulhados em valores cujo “ter” é maior do que o “ser”. Por isso, precisamos nos recuperar enquanto sujeitos éticos para assim romperemos com a ordem vigente e conseguiremos nos livrar da malvadez da ética de mercado. Só enquanto sujeitos éticos seremos também sujeitos históricos, capazes de construir e desconstruir a realidade, guiados pela necessidade humana, e não do capital. Dito de outra maneira:

[...] nos achamos ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. [...] (FREIRE, 1999, p.19).

Neste sentido, o educador Paulo Freire propõe uma pedagogia progressista-libertadora em oposição à concepção reacionária de educação praticada no Brasil. Rompendo, dessa forma, com a educação bancária-passiva⁵⁹ que é responsável pela reprodução da ordem vigente. Pois, apesar de termos avançado bastante com as técnicas de aprendizagem, como o Construtivismo, por exemplo, se a nossa prática continuar reacionária, no sentido de não desejar romper com as estruturas vigentes, continuaremos mantenedores do *status quo*. Corroborando com esta análise, Oliveira (1994a, p. 12) afirma que:

⁵⁹ Educação Bancária é um termo utilizado por Paulo Freire para denominar a educação positivista/empirista que concebe o aluno como passivo e, por isso, o professor precisa “depositar” as informações nesse aluno para depois “sacar” na avaliação.

Paulo Freire de há muito chamou atenção para este desvio na educação onde a ‘concepção bancária’ não permite que nada de novo seja criado, ao contrário, só contribui para reforçar o *status quo*. De nada adianta, pois, inovar as técnicas de aprendizado, se a didática continua profundamente reacionária.

Nesta perspectiva, uma educação voltada para a transformação social, só pode ser feita desvinculada dos instrumentos de dominação, portanto apenas a ruptura pode catalisar uma transformação social. Para isso acontecer, também a pedagogia deve ter esse objetivo de transformação/ruptura com a ordem vigente buscando recriar valores na nossa sociedade para, inclusive, pensar na reformulação de conceitos científicos criados a partir de uma lógica de dominação. Vejamos a questão nas palavras de Oliveira (1994a, p. 12):

Assim, uma escola comprometida com a transformação da sociedade, ao contrário da ordem vigente, requer uma pedagogia que recrie os valores submersos em nossa ordem social, com objetivos explícitos de uma igualmente nova proposta educacional; uma proposta que permita fazer uma reformulação de conceitos científicos, não mais na ótica da dominação, mas naquela que propõe uma história viva do homem e da sua criação.

3.5 - Por uma educação formal transformadora: instrumentalizando os sujeitos para a mudança social

Entendemos, pois, que uma educação transformadora deve ser construída sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético de Marx, que entende que o ser humano é um produto da realidade social na qual se encontra inserido, e da própria educação. Porém, o ser humano também é o produtor dessa realidade e dessa educação, portanto, agente ativo do processo, ou seja, sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Logo, a educação é, ao mesmo tempo, reflexo (produto) e, também, produtora/reprodutora da ordem social vigente. Essa é, pois, a contradição inerente à educação e ao professor, que igualmente ao se educar e participar do processo de mediação da educação de outros sujeitos, se inclui como parte do processo social. São sujeitos ativos, professores e alunos. Nas palavras de Marx apud Loureiro:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, que homens diferentes são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação diferente, esquece que as circunstâncias

são, na verdade, modificadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. [...]. (2004, p. 89-90).

Uma educação transformadora só pode ser compreendida a partir da prática docente revolucionária, pois a atividade humana só tem capacidade de mudança quando se faz de forma revolucionária. Dito de outra forma: “[...] a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida condicionalmente como práxis revolucionária [...]” (MARX apud LOUREIRO, 2004, p. 89-90).

Entendemos que a educação é um instrumento de compreensão e participação da sociedade em que vivemos, por isso o acesso ao conhecimento deve ser feito de forma crítica, democratizado-a a fim de que todos entendam e participem de forma ativa da realidade social da qual estamos inseridos. A escolarização é um instrumental necessário para se chegar a um patamar de compreensão da realidade para ampliar a capacidade de ação dos sujeitos. Por conseguinte, o acesso universal ao ensino é um elemento essencial da democratização e a porta de entrada para a construção de uma sociedade livre dos mecanismos de opressão (LUCKESI, 2003).

Estamos “concebendo a nossa sociedade como dinâmica e contraditória, portanto, com possibilidades de transformação, e acreditando que a educação escolar é determinada pela estrutura social na qual está inserida” (SAVIANI apud VIEIRA, 2004, p. 30). E acreditamos que a educação formal pode ser uma catalisadora de mudanças que auxiliem na construção de uma sociedade mais justa. Deste modo, a educação “[...] muito tem a contribuir para impulsionar a tendência de transformação da realidade social vivida pelos homens e de aprimoramento da qualidade de vida de cada indivíduo”. (VIEIRA, 2004, p. 30).

É, dessa maneira, através dos indivíduos que conseguem entender-se enquanto sujeitos históricos, que acontecerá a construção do processo de transformação social. A educação tem um papel fundamental nesse processo, o de oferecer condições para que os educandos possam refletir e repensar a realidade na qual estão inseridos, na perspectiva da luta de classes. Assim, a construção da conscientização do oprimido de suas condições e o entendimento das estratégias de seus opressores se faz necessária na educação.

Dessa forma, a educação participa do processo de transformação social de forma indireta, isto quer dizer que a educação auxilia na consciência dos indivíduos a respeito das contradições presentes na realidade na qual estão inseridos, instrumentaliza-os a pensarem

formas concretas de superação dessas contradições. Portanto, partindo do pressuposto que refletir acerca da educação é refletir sobre os próprios indivíduos, podemos dizer que a educação auxiliará no processo de transformação dos indivíduos, para que esses desenvolvam as condições concretas da transformação social. Corroborando nessa análise, Vieira (2004, p. 30) afirma:

A participação da educação escolar no processo de transformação social se fará de forma indireta e imediata. O que significa dizer que, de modo específico, ela irá atuar junto à consciência dos indivíduos que atua na prática social, para que esses consigam encontrar, nas contradições presentes em sua realidade social vivida, as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social da qual participará a educação, far-se-á pela transformação do indivíduo.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o principal papel da educação escolar, dentro do processo de formação do indivíduo, é o de instrumentalização. Ou seja, a construção juntamente com os educandos de condições para que possam compreender que sua existência, humana, vai além de sua existência empírica, adquirindo assim a concepção que sua existência é determinada historicamente (VIEIRA, 2004).

A mudança só ocorrerá a partir da participação dos sujeitos históricos, que não se trata da elite, mas das próprias vítimas da alienação/exploração/coisificação capitalista. Entendemos que não existe transformação sem ruptura e resistência; Não existe passagem automática a um outro modelo social sem ação humana; Não existe transformação sem participação popular.

Por conseguinte, estamos afirmando que não existe movimento histórico, sem que este tenha sido feito pelos sujeitos que vivenciam as contradições de sua realidade. Por isso, não são os intelectuais que levam a “luz” aos alienados para que ocorra a transformação social. Neste sentido, não existe a passagem direta, mecânica, de um modelo sócio-econômico para outro, como se fossem as estruturas que movem as pessoas e não o contrário.

Na leitura mecanicista da realidade, o poder estrutural econômico comanda de forma absoluta a realidade, não tendo possibilidade para a construção de uma Educação Dialética/Dialógica que parte da crença nos sujeitos como agentes da mudança. Confirmando esta análise, Loureiro (2004, p.96) escreve:

É importante ressaltar que, no processo de superação de formas de alienação, não ocorre revolução de estruturas sem sujeitos, uma vez que isso levaria à crença de que existem elites intelectuais ou religiosas capazes de conduzir uma população vista como inconsciente à “salvação” ou de que a mecânica modificação estrutural levaria à mudança plena dos indivíduos. A negação dessas possibilidades reducionistas e simplificadoras da realidade sugere afirmar a pertinência de uma educação dialógica, em que o movimento de mudança da condição humana alienada no capitalismo deve ser complexo, integral e simultâneo.

Entretanto, não podemos fazer exposições ingênuas e acreditar que a única via de “salvação da humanidade” é a educação. A educação não é apenas um reflexo da sociedade, porém, não é também o único determinante social. Ela está, pois, em uma relação dialética entre reflexo e determinação, sendo ao mesmo tempo produto e produtora/reprodutora da sociedade. Neste sentido, são os sujeitos sociais que definirão a sua contribuição na transformação social, sujeitos esses ativos e históricos.

Não podemos concordar que o modelo socioeconômico vigente não pode ser modificado pelos sujeitos, ou que este movimento de mudança se faz automaticamente, este tipo de interpretação da realidade é baseado no paradigma do materialismo estruturalista vulgar e mecanicista. Nesta concepção, a educação é determinada pela estrutura econômica e, por isso, não teria poder de ação nenhuma contra o capitalismo. Por sua vez, o capitalismo se extinguiria por si próprio, em determinado momento, por suas próprias contradições, bastando esperarmos passivamente.

Sabemos que o sistema se extingue a partir de contradições internas, porém isso acontece incitado pelos agentes da mudança. Assim como foram revolucionários os burgueses e romperam com o modo de produção feudal a partir de suas contradições internas, neste momento histórico entendemos haver também a possibilidade concreta dos oprimidos impulsionarem o fim do sistema. Por outro lado, a educação isoladamente, longe de outras esferas sociais, fica impossibilitada de catalisar uma transformação social, pois a educação possui limites. E, neste sentido, para se ter uma práxis educativa crítica e transformadora esta precisa estar relacionada diretamente com outras esferas da vida social como a família, a comunidade etc. Por isso, não podemos ser simplistas, temos que perceber as limitações do processo educativo frente a todas as esferas da vida social. Entretanto, não podemos nos enganar pensando na passividade humana frente às estruturas econômicas. Nesta direção, Loureiro (2004, p.97) escreve:

[...] Nunca é demais destacar que a ação transformadora da educação possui limites, ou seja, não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. Do contrário, se perderia sua dimensão revolucionária. É idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a “salvação do planeta”. Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, no entanto, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história. Por outro lado, é mecanismo estruturalista vulgar subdimensionar a ação humana nas estruturas sociais e a potencialidade transformadora da educação, como se fôssemos seres passivos e totalmente sobredeterminados por essas estruturas - o que seria a negação do sujeito histórico e da práxis, portanto, do próprio sentido que a educação assume na constituição da cidadania e da democracia.

Paulo Freire, em suas análises, contesta tanto a ingenuidade pedagógica, que concebe a educação como o principal propulsor da emancipação das camadas subalternas, como também a análise sociológica mecanicista/pessimista que entende que a educação, e as outras esferas da sociedade como a política, a religião etc., condenadas a serem eternamente reprodutoras. Negando a dialética da realidade, isto é, o movimento histórico-social e a ação transformadora dos sujeitos. Nas palavras de Gadotti (1981, p. 10): “Paulo Freire combate à concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente à concepção oposta, o pessimismo sociólogo que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade ⁶⁰. [...]”.

Dessa forma, entendemos que uma educação transformadora é aquela que oferece as condições para que ocorra a emancipação das camadas subalternas. Trabalhando, junto com os grupos sociais, para romper com as estruturas de dominação que são produtos do modo de produção capitalista globalizado.

Construir uma educação transformadora significa pensar que nossa realidade é conflituosa porque existe uma apropriação da natureza, material e simbólica, de forma desigual, visto que os atores sociais que compõem nossa sociedade são formados por classes diferentes e, tem por isso, interesses diferentes e, logo, práticas sociais diferenciadas. Neste sentido, se faz necessário conhecer as especificidades dos sujeitos sociais, saber com quem

⁶⁰ Lembrando que essa concepção mecanicista da sociedade não se aplica à análise que fazemos do sociólogo Pierre Bordieu que, apesar de afirmar que a escola foi impulsionada a reproduzir as desigualdades, e que ainda o faz em determinadas proporções, considerou o poder de transformação contida no ser humano e a partir disso a possibilidade de ruptura com essa mesma educação, saindo de uma educação de reprodutivista para uma emancipatória.

estamos nos relacionando no processo educativo, para que possamos construir uma prática social educativa a partir da realidade desses sujeitos, isto é, de acordo com suas necessidades e vontades. Dito de outra maneira:

[...] Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2004, p.131).

3.6 - A possibilidade e a necessidade da mudança social

*...Nem sempre foi assim
Outro mundo é possível
Pode até ser o fim
Mas será que é inevitável?...*

Humberto Gessinger⁶¹

- Tudo passa, tudo passará...

*E nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz.
Teremos coisas bonitas pra contar.*

*E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe para trás
Apenas começamos.
O mundo começa agora
Apenas começamos⁶².*

Renato Russo

Entendemos que a cada dia o mundo vem sendo construído e reconstruído pelos seus sujeitos, em um constante movimento. Neste sentido, Renato Russo, em sua composição “Metal contra as nuvens”, apresenta na frase “o mundo começa agora; apenas

⁶¹ Música: Eu não consigo odiar ninguém. Engenheiros do Hawaii. Álbum: Novos Horizontes, 2007.

⁶² Música: Metal contra as nuvens. Legião Urbana. Álbum: V, 1991.

começamos” sua crença na possibilidade da mudança histórica, contrária ao fatalismo neoliberal. Apresenta ainda, a utopia de construção de uma realidade mais condizente com os anseios da humanidade, quando diz: “e nossa história, não estará, pelo avesso assim, sem final feliz, teremos coisas bonitas pra contar”.

Por conseguinte, acreditamos como Santos (2001, p. 147) que “[...] a história não acabou; ela apenas começa [...]”, pois estamos no mundo das possibilidades e das ações humanas transformadoras, isto confirma que a globalização capitalista não é irreversível (SANTOS, 2001).

Acreditamos na educação transformadora e na ação humana como transformadora do mundo. O homem produz o mundo através das relações de trabalho, o reproduz ou o transforma de acordo com seus interesses e necessidades. Por isso, acreditamos que a realidade é mutável e não estática e que, ao contrário do materialismo mecanicista/estruturalista/vulgar e da ideologia neoliberal, o ser humano tem o poder da mudança.

E que nos diferenciamos de outros animais pela nossa capacidade de controlar a nossa própria realidade. Realidade esta que, depois de alterada, condiciona as novas ações humanas, em um movimento dialético construído historicamente. Dito de outra forma:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem - realidade. Esta relação homem - realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.
[...]. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a. (FREIRE, 1981a, p.17-18).

A realidade está sempre sendo construída por seus sujeitos, por isso vivemos em um mundo em construção/mudança constante. Assim é possível a construção de outra realidade contrária ao processo atual de globalização capitalista, centrado no lucro e na exploração. Tendo em vista que nesse modelo socioeconômico atual, o ser humano perde sua importância e como nos diz Santos (2001, p. 147) “[...] o homem acaba por ser considerado um elemento residual [...]”.

Para compreendermos a mudança, temos que estar conscientes de que a realidade é formada pelo que pode concretamente estar sendo construído, ou seja, “o vir a ser”. Neste sentido, o mundo presente nos traz as possibilidades reais do surgimento “do

novo” no futuro, devido ao nosso constante movimento histórico - social. Nas palavras de Santos (2001, p. 147):

[...] devemos considerar que o mundo é formado não apenas pelo que já existe (aqui, ali, em toda parte), mas pelo que pode efetivamente existir (aqui, ali, em toda a parte). O mundo datado de hoje deve ser enxergado como o que na verdade ele nos traz, isto é, um conjunto presente de possibilidades reais, concretas, todas factíveis sob determinadas condições.

Discordamos, por isso, do que prega a ideologia neoliberal que naturaliza as desigualdades sociais e tenta nos fazer acreditar que esse modelo sócio econômico é imutável. E que nada podemos fazer para reverter esse processo, mascarando a essência exploradora da lógica perversa da globalização capitalista, e transformando a realidade concreta em metafísica (FREIRE, 1999).

A necessidade da mudança fica evidenciada quando identificamos no modelo socioeconômico vigente, ou seja, o modo de produção capitalista, a coisificação e alienação humana fruto da exploração do trabalho humano, com objetivo do acúmulo de capital pela camada dominante de nossa sociedade.

Neste sentido, acreditamos como Loureiro que as contradições internas do modo de produção capitalista comprovam a possibilidade e a necessidade de sua superação.

A demonstração das contradições internas ao capitalismo, de seus antagonismos, e de suas implicações sobre a coisificação da vida e a alienação humana, evidencia a possibilidade histórica de superação desse sistema que define as relações nas sociedades contemporâneas. (LOUREIRO, 2004, p.111).

Nesta perspectiva, entendemos que somente com a ruptura desse modelo econômico-social e a construção de outro modelo, poderá ocorrer à abolição da coisificação/mercantilização e da alienação das relações sociais e do ser humano. É por isso que Cazuza⁶³ nos fala em sua canção: *“Enquanto houver burguesia, não vai haver poesia”*.

Para afirmarmos a necessidade de transformação da nossa realidade, estamos partindo do pressuposto que as condições mínimas de sobrevivência não foram alcançadas por uma grande parcela da população brasileira, ou seja, são milhões de brasileiros excluídos, faltando-lhes o direito de acesso à saúde, a educação, entre outros serviços indispensáveis a

⁶³ Música: “A burguesia fede”.

vida de hoje, pois, como nos afirma os Titãs ⁶⁴: “a gente não quer só comida; a gente quer: comida, diversão e arte”. Dito de outra forma: “[...] são milhões de brasileiros que apenas sonham com as condições básicas e indispensáveis à vida: educação, saúde, lazer, enfim, o bem-estar social”. (BATISTA, 1995, p.3).

Por conseguinte, o desenvolvimento capitalista no Brasil tem provocado, historicamente, a exclusão social fruto da má distribuição de renda e terra. A cada dia, portanto, cresce o número de excluídos que não tem direito ao exercício de sua cidadania plena. Nos grandes centros urbanos, a situação é deplorável, pois, o aumento da miséria, gera a violência que causa o pânico à população.

Os rumos atuais do desenvolvimento brasileiro vêm acentuando o intenso processo de exclusão social, característico da natureza histórica das estruturas econômica e social do país. As altas taxas de desemprego, miséria, violência e marginalidade dos grandes e médios centros urbanos apontam para a exclusão, cada vez maior, de parcelas da população que já possuem condições mínimas de trabalho e, portanto, de cidadania. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p.2).

3.7 - A educação e a produção do espaço geográfico

Entendemos que a escola é tanto um produto da sociedade, na qual está inserida, como também um mecanismo de produção/reprodução, ou transformação, dessa sociedade.

O espaço geográfico é onde a sociedade estabelece todas as suas manifestações materiais e simbólicas no decorrer das relações que estabelece com a natureza, e entre os homens, formando uma totalidade de relações, que está na origem do espaço geográfico.

Relações essas que, na história, encontra-se ligada à primeira necessidade de suprir os requisitos básicos de existência material do ser humano, através das relações de trabalho. Essas relações, conseqüentemente, se dão condicionadas pelo modo de produção vigente, na qual a educação vai se integrar ao quadro da super-estrutura, podendo ser aparelho ideológico de reprodução da estrutura vigente ou agente transformador auxiliando para romper com a estrutura.

⁶⁴ Música: Comida. Composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto.

Sendo assim, a produção/reprodução ou transformação do espaço geográfico depende das finalidades na qual estão sendo utilizados os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade tanto na educação formal como na educação informal, ou seja, na família, na rua, na comunidade, na igreja etc.

Partindo da concepção de que vivemos sob um modo de produção *contraditório e desigual*, por isso excludente, vemos a importância de se utilizar a educação como um instrumento de transformação social, para a produção de um espaço geográfico com maior igualdade social.

Construindo um espaço geográfico não mais produzido por uma sociedade estratificada, que produz/reproduz a lógica dominante do capital, formado de espaços dos dominantes e espaços dos dominados, mas sim, um espaço produzido por seres humanos diferentes nas suas particularidades, mas iguais em condições e oportunidades.

Por conseguinte, a educação passa a ser decisiva nesse momento de globalização para acentuar as desigualdades entre países ricos e países pobres, na medida em que a *terceira revolução industrial*⁶⁵ depende da educação para avançar no nível da *ciência, técnica e informação*. Isso porque, esse modelo neoliberal de globalização atual “[...] tem trazido como consequência para todos os países, uma baixa de qualidade de vida para a maioria da população e a ampliação do número de pobres em todos os continentes, pois, com a globalização atual, deixaram-se de lado políticas sociais [...]”. (SANTOS, 2001, p. 149).

Visualizamos assim a presença de espaços que se diferenciam pelo nível de educação formal que a sociedade apresenta. Por isso, na fase atual capitalista, a educação passa a ser cada vez mais decisiva na produção de espaços diferenciados que são, na verdade, o aspecto visível da desigualdade social. Originando o que Santos apud Correa (1986) denominou de “*inércia dinâmica*”, ou seja, devido à falta de condições e oportunidades os espaços excluídos tendem a reproduzir também os excluídos do sistema capitalista, a mão-de-obra barata, os marginalizados etc. Em contrapartida, nos espaços dominantes, devido às condições de infra-estrutura, dentre elas a educacional, esses espaços tendem a reproduzir os detentores do poder, de geração para geração. Se perpetuando assim como elites. Logicamente que, neste sentido, o espaço agrário está nos espaços de exclusão que com uma educação precária, reproduz os excluídos da sociedade.

⁶⁵ Podemos conceber a terceira revolução industrial como sendo o momento histórico da globalização atual. Período em que ocorreu o ápice da internacionalização do capital propiciado, segundo Santos (2001), pelo desenvolvimento da ciência, técnica e informação.

Entretanto, essa relação é dinâmica podendo ser modificada com os sujeitos construindo outra relação histórica - espacial, se rebelando contra a dominação. Essa consciência para a mudança pode vir por meio da educação. Portanto, temos que mudar os aspectos que caracterizam o nosso espaço geográfico na atualidade, auxiliados pelo processo educativo emancipatório.

4 - POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

*“Certa vez uma caneta foi passear lá no sertão
Encontrou-se com uma enxada, fazendo a plantação.
A enxada muito humilde foi lhe fazer saudação,
Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.”*

*Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim, não
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem está falando, veja sua posição
E não se esqueça à distância da nossa separação.*

*Eu sou a caneta soberba que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos as leis da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricos e barão
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.*

*A enxada respondeu: que bateu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão
Se não fosse o meu sustento não tinha instrução.*

*Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
A tua alta nobreza não passa de pretensão
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não
É a palavra bonita que se chama.... educação!*

Zico e Zeca⁶⁶

*A educação do campo
do povo agricultor
precisa de uma enxada
de um lápis, de um trator
precisa educador
pra tocar conhecimento
o maior ensinamento
é a vida e seu valor...*

Gilvan Santos⁶⁷

⁶⁶ Música: A Caneta e a Enxada.

⁶⁷ Música: A Educação do Campo. Cantares da Educação do Campo.

4.1 - Por uma reterritorialização do saber: a necessidade de construção de uma Educação do Campo

[...] a educação está à margem dos excluídos como os sem-terras e sem empregos, pois lhes faltam condições mínimas de sobrevivência, as esperanças de receber a educação formal atinge no máximo a alfabetização das primeiras séries iniciais. [...]. (BATISTA, 1995, p.3).

*É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de escola, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira. [...] 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. Difícil vê-las e ao poder do seu sistema, operantes ali, onde parece que as suas carências são tais e tantas, há tanto tempo, que a diferença entre passar por elas e nunca estudar ali poderia ser desprezível. Mas ela é muito importante. Ou melhor, ela é ambivalentemente importante. (BRANDÃO, 1999, p.18, grifo do autor) ⁶⁸.*

Reterritorializar o saber no campo é, pois, trazer o conhecimento numa perspectiva de produção territorial a partir da “lógica camponesa” para que eles sejam os sujeitos da produção de seu espaço geográfico/território construindo sua territorialidade⁶⁹ como sinônimo de suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc.

Essa construção territorial implica, necessariamente, em romper com a lógica capitalista de produção e de territorialização do capital monopolista. Onde o capital se apropria da terra, concentrando – a em detrimento dos camponeses, que são, por esse motivo, expropriados de suas terras.

Reterritorializar o saber é, pois, construir um conhecimento dialogicamente com “os de baixo” numa concepção de libertação e resistência adequando esse conhecimento à realidade camponesa. Reestruturando esse saber ao território no qual ele pertence, ou seja, o “território camponês”. A fim de que a educação seja compatível com as necessidades exigidas no decorrer do seu processo de produção/reprodução material e subjetiva da existência

⁶⁸ Pesquisa realizada por Carlos Rodrigues Brandão (1999) na região do Alto Paraíba.

⁶⁹ “[...] a vida é tecida por relações, e daí a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que originam um sistema tridimensional sociedade – espaço – tempo [...]”. (RAFFESTIN, 1993, p.160). Podemos também entender “A territorialidade sendo a “soma” das relações mantidas por um sujeito com o seu meio. Isso dito, não se trata de uma soma matemática, mas de uma totalidade de ações biossociais em interação”. (RAFFESTIN, 1993, p.160).

camponesa, ou seja, permitindo a produção e reprodução de seu modo de vida, enquanto camponês.

Esses sujeitos vão geografando⁷⁰/territorializando e historicizando/temporalizando as relações socioespaciais a partir de suas identidades/territorialidades. Criando/recriando essas relações humanizadoras/socializadoras num processo dialético/dinâmico e, portanto, inacabável.

Para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo estamos partindo do pressuposto que é alto o número de analfabetos do campo, pois nunca houve realmente uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo. Dessa forma, a maioria tem conseguido chegar apenas às séries iniciais do Ensino Fundamental.

A situação se torna mais difícil quando verificamos que pelo fato do trabalho camponês ser um trabalho essencialmente familiar, os menores começam a trabalhar desde cedo. Como temos um ensino que não contempla as necessidades dos moradores do campo e, também, por não possuir um calendário adequado ao trabalho no campo, muitos alunos desistem dos estudos, por isso a evasão escolar é muito alta com relação aos moradores do campo. Dito de outra maneira: “a educação escolar para áreas rurais no Brasil, tem atingido na maioria dos casos o ensino primário, [séries/anos iniciais do Ensino Fundamental], utilizando-se de mão-de-obra familiar, o menor é incorporado cedo ao trabalho. É alto o número de analfabetos no campo [...]”. (BATISTA, 1995, p.4).

Até hoje persiste um quadro de completa desconsideração com relação aos habitantes do campo com relação à educação, bem como com relação a outros serviços essenciais do mundo atual. Por outro lado, a produção científica a respeito do rural ainda é algo precário, mas, agora, essa posição começa a ser questionada pelos movimentos sociais e por intelectuais que se preocupam em colocar o conhecimento científico e a educação, a serviço da justiça social, formando o movimento “Por Uma Educação do Campo”. Este nasce, exatamente, para denunciar esse esquecimento por parte do Estado com relação às políticas públicas, e por parte dos órgãos de pesquisa, com relação à produção científica acerca do espaço rural e da Educação do Campo. Dito de outra forma:

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um

⁷⁰ Escrevendo/grafando no espaço suas marcas de classe e grupo social.

dato que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chega a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”. O movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.8).

Faz-se necessário à efetivação de políticas públicas que elevem o capital social das comunidades pertencentes ao espaço rural, nesse sentido a educação é um desses elementos cuja presença no campo é essencial para que os camponeses possam desenvolver seu território de maneira a não permanecerem excluídos ou precariamente incluídos na sociedade atual:

As políticas públicas para o meio rural, entre elas a educação, devem contribuir com a formação de *redes territoriais* densas e diversificadas, ampliando o capital social das comunidades locais a partir da criação e do fortalecimento das instituições, da participação dos agricultores na definição e na execução das políticas públicas [...]. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 5).

Este quadro de exclusão social dos moradores do campo deve ser entendido como historicamente relacionado à forma como as oligarquias agrárias conceberam a educação no campo desde o Brasil colonial. Isso quer dizer que a elite agrária impôs, desde a colonização do Brasil, o discurso ideológico de que aprender a ler e a escrever para os camponeses seria inútil e desnecessário. Situação que era justificada pela própria natureza do seu trabalho entendido como restrito a condição do manejo com a terra para a produção de alimentos para sua subsistência e de excedentes para a população urbana.

Dessa forma, pensar, ler, escrever e refletir seria necessário somente aos habitantes do espaço urbano. Nesse caso, a própria condição de “ser” camponês já justificaria o atraso intelectual como condição natural e inerente a sua classe social. Naturalizando, dessa maneira, as diferenças de acesso à educação produto da hierarquia social. Vejamos o comentário de Nascimento (2003, p. 2) acerca do assunto:

A situação da educação no meio rural brasileiro sempre foi tratada com descaso pelas oligarquias rurais que se constituíram como força hegemônica na sociedade desde as Capitânicas Hereditárias [...]. Não se pode negar uma dura realidade de exclusão historicamente formada pelas classes dominantes ligadas ao meio rural. Neste sentido, torna-se necessário desvendar as representações simbólicas de cunho ideológico que foi se formando na consciência dos camponeses/as onde 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. Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campestre, era condição, *sine qua non* para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, na realidade, desde a colonização do Brasil, vivemos uma educação manipulada pelas elites, cujo interesse é continuar se perpetuando no poder, reproduzindo, assim, a desigualdade social. Fazendo, dessa maneira, os oprimidos pensarem, ao longo desse tempo, que o poder de decisão sobre suas vidas não estavam com eles, mas na classe dominante. Foi assim que os primeiros missionários católicos pensaram a educação para os indígenas, tentando adestrá-los para que se tornassem mais dóceis e passivos, facilitando sua escravização. O Deus, na qual, defendiam, era um Deus eurocêntrico que, por isso, defendia o direito do mais forte, direito esse de dominação do imperialismo europeu. Nas palavras de Nascimento:

[...] pode-se perceber que a lógica mercantilista utilizada primeiro pelos portugueses e os missionários defensores da fé cristã para adestrar e domesticar os povos indígenas tinha uma finalidade não somente em fazê-los novos cristãos convertidos ao catolicismo, bem como, utilizar sua mão-de-obra como uma espécie de exploração trabalhista já que o Deus a quem obedecia pregava determinados valores que favoreciam os interesses europeus. [...]. (2003, p. 3).

Neste sentido, a educação, desde o Brasil colonial, foi pensada pela classe dominante a partir da lógica capitalista mercantilista/imperialista. Desde então, até os dias de hoje, o poder ideológico tem a força de fazer com que muitas pessoas não se percebam como sujeitos capazes de transformar a realidade, aceitando que os detentores do poder pensem a educação que as classes subalternas devem ter. Dito de outra forma:

A educação brasileira, desde o princípio, deteve-se em valorizar os interesses da classe dominante que pensavam o mundo a partir da lógica do lucro e não a partir da lógica comunal. Estes fatores penetram no universo simbólico das pessoas excluídas que aceitavam e ainda aceitam, passivamente, com que os detentores do poder tenham o poder de decidir o que pensar, para que pensar, como pensar e o porquê pensar a cultura, a educação e todas as atividades por eles, excluídos/as, desenvolvidas. (NASCIMENTO, 2003, p. 3).

Dessa maneira, a elite dominante passou a conceber o camponês como: inocente, ignorante da cultura formal, manipulável etc., fazendo com que esta classe fosse

colocada à margem da sociedade moderna capitalista. Por isso, para Nascimento, a elite conseguiu construir uma ideologia que faz com que o próprio camponês se sinta deslocado, inferior, menos importante que o trabalhador urbano, isto significa que com essa representação ideológica, construída pela classe dominante, o camponês se torna mais facilmente dependente do capital. Cria-se, então, uma imagem do camponês como sendo o “Jeca Tatu”. Em suas palavras:

[...] Os camponeses/as fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência destas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizaram-se sempre arquétipos onde a figura do homem e da mulher campesina era (se ainda não são?) os atrasados, os “fora de lugar” Wanderley, (1997), os “Jeca Tatus” (Martins, 1975). (NASCIMENTO, 2003, p. 3).

Esta trajetória de exclusão social que as populações moradoras do campo têm vivenciado acaba por moldar a estrutura educacional, logo a escola para o campo não consegue atender de maneira plena as necessidades de seus moradores, pois sempre foi uma escola subordinada aos interesses dominantes. Uma escola adestradora e nunca emancipatória. Vejamos nas palavras do autor: “[...] sempre se teve uma visão utilitarista da educação rural reduzida à escolinha da roça isolada, [sempre] a serviço da classe dominante numa classe multiseriada. [...]”. (NASCIMENTO, 2003, p. 4).

Por conseguinte, se faz necessário à construção de uma nova visão acerca do ensino no campo, tendo em vista a necessidade de superação de um preconceito, ideologicamente formalizado, de que a educação para as populações rurais não precisa ser de boa qualidade, bastando às “primeiras letras”. Esta ideologia foi concebida a partir do discurso dominante de que o camponês não necessita de saber ler, escrever, pensar ou refletir, devido à natureza de seu trabalho “braçal”, logo, o pouco oferecido pelo Estado, aos camponeses, já é o suficiente. É, pois, este pensamento que domina os governos e a própria produção acadêmica. Neste sentido, Arroyo (2004a, p.71) acrescenta:

[...] 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. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade 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.

Apesar de todos os direitos educacionais conquistados, como “o direito de todo cidadão a educação e o dever do Estado em ofertá-la”, o campo sempre esteve à margem desses direitos, que ficaram apenas no nível abstrato, não alcançando às especificidades necessárias a realidade do campo. É notável o avanço, a partir da década de 1980, dos investimentos em políticas públicas no setor educacional, contudo a educação oferecida aos habitantes do campo continua se mostrando alheia a essas mudanças.

É curioso constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” [...]. Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Conseqüentemente, ficaram à margem. O direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.10).

Concordamos com Arroyo, Caldart e Molina, que persistem os problemas educacionais no campo, situação que confirma a marginalização que continua sofrendo essa parcela da sociedade. Persistem, atualmente, problemas educacionais seculares no campo 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 mostram um atendimento escolar reduzido a quatro primeiras séries do ensino fundamental. Hoje temos ainda mais dados sobre esta realidade, e eles apenas confirmam um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa. (2004, p.10).

Por isso, nem os avanços das políticas públicas, nem os avanços científicos pedagógicos, foram capazes de tirar o campo da exclusão educacional, pois as escolas do meio rural continuam à margem do sistema educacional formal. Essas escolas sempre foram tratadas como um elemento residual, não havendo, por isso, políticas que definissem os rumos da construção de um sistema educacional no campo. A consequência dessa realidade é a negação do direito ao acesso a uma Educação Básica pelos povos do campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina, nem mesmo a pedagogia progressista conseguiu incluir os povos do campo em sua especificidade territorial:

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 e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. O que acontece para que nem sequer o movimento pedagógico progressista e o movimento docente tão politizado e as políticas sociais mais inclusivas tenham chegado a incluir o povo do campo como sujeito de direitos? (2004, p.10).

4.2 - A Educação do Campo: um projeto emancipatório construído em conjunto com os sujeitos do campo

*Lutar pela igualdade
sempre que as diferenças nos discriminem;
Lutar pelas diferenças
sempre que a igualdade nos descaracterize.*

Boaventura de Souza Santos

*...Dessa história
nós somos sujeitos
lutamos pela vida
pelo que é de direito
as nossas marcas
se espalham pelo chão
a nossa escola
ela vem do coração...*

Gilvan Santos⁷¹

[...] A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos movimentos sociais camponeses. Isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado. [...]. (CALDART, 2004, p.30).

Enquanto saber emancipatório, temos como nova linguagem educacional: a “Educação do Campo”. Buscando superar as condições precárias educacionais, nas quais se encontra o campo na atualidade “[...] os Movimentos Sociais do Campo inauguram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais *educação rural* ou *educação para o meio rural*”. (CALDART, 2005, p. 1, grifo nosso). Há uma grande

⁷¹ Música: A Educação do Campo. Cantares da Educação do Campo.

diferença ideológica presentes nestes dois projetos, que visam, assim, objetivos antagônicos, ou seja, enquanto a Educação do Campo é um projeto que visa à emancipação, do outro lado, a educação rural visa à domesticação.

A construção, desse novo projeto, está vinculada a entidades que desde 1998 se empenham na busca da construção e desenvolvimento desse projeto educacional emancipatório:

[...] Surge assim, a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como entidades promotoras a CNBB, o MST, a Unicef, a Unesco e a UNB através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). Realizou-se em 1998, a 1ª conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia - GO. [...]. (NASCIMENTO, 2003, p. 6).

A Educação do Campo tem origem nos problemas enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos sociais do campo para impedir que o capitalismo destrua o campesinato ou mantenha-os a margem da sociedade. Possuímos uma realidade, hoje, de exclusão social dos moradores do espaço rural, onde a prioridade dada ao agronegócio latifundiário exportador tem levado ao aumento da pobreza das populações rurais.

Nesta perspectiva, existe uma carência de políticas públicas no espaço rural que favoreçam seus moradores, entre elas, a educação. No entanto, os camponeses, por meio dos movimentos sociais, estão lutando para garantir seus direitos e conseguir uma distribuição de renda e terra mais justas. Lutando, também, por um novo projeto de campo que garanta melhor qualidade de vida para seus moradores.

É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação origina-se como um fator de resistência para auxiliar na luta de permanência e manutenção da reprodução do camponês enquanto classe social.

Neste sentido, corroborando com nossa reflexão, buscamos em Caldart os pontos principais que sustentam o nascimento desse projeto de luta *“Por Uma Educação do Campo”*:

Em resumo podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: - o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão; a

barbárie provocada pela implantação violenta do modelo, capitalista de agricultura; - neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os Camponeses/trabalhadores do campo; - ao mesmo tempo emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas, e entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária; - também o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustenta uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; - vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente a diferentes tentativas de sua destruição. (CALDART, 2005, p. 2).

A construção desse projeto educativo no campo nos faz perceber que o campo está vivo e em constante movimento e que, dessa forma, além das reivindicações, por parte dos movimentos sociais, por uma distribuição de terra e renda mais justa, existe uma produção pedagógica, também, por parte destes sujeitos. Logo, o que se observa, hoje, é que “[...] não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico. [...]”. (ARROYO, 2004a, p. 68).

Por isso, a Educação do Campo parte da realidade, na qual os camponeses estão inseridos, sendo que estes não são vistos como sujeitos passivos, mas como sujeitos concreto-ativos que intervêm e modificam a realidade. Para que, dessa forma, auxiliem na construção de uma educação voltada para a formação de seres humanos respeitando as especificidades do campo. Segundo Caldart:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]. (2005, p. 1).

Trata-se de um projeto elaborado do ponto de vista dos povos do campo, mais especificamente dos camponeses, mas que abrange todos os trabalhadores do campo. Por isso, se faz necessário a participação política dos movimentos sociais, que constroem a consciência política dos trabalhadores (sem terras, camponeses, assalariados do campo etc.). Fazendo, segundo Caldart, um recorte de classe, contudo, sem esquecer-se da diversidade de sujeitos e da universalidade da formação humana do projeto educativo:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. [...]. (CALDART, 2005, p. 1).

Dessa forma, trata-se de “[...] construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele”. (CALDART, 2005, p. 1). Nesta concepção, concordamos com Therrien apud Wizniewsky e Lucas, ([200?], p. 1) que a “[...] educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês”.

Podemos identificar as especificidades envolvidas na construção da educação do povo do campo, descrita por Caldart, na canção composta por Gilvan Santos chamada “Construtores do Futuro”:

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente
Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações
que tenha como “chave mestra”
o trabalho e os mutirões
Eu quero uma escola do campo
que não tenha cercas que não tenha muros
onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro
Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados
eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia⁷²

A proposta dos trabalhadores rurais é de educar sujeitos históricos para transformar a realidade, nesta direção o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra apresenta uma proposta que se concretiza “na perspectiva ideológica dos trabalhadores rurais”

⁷² Cantares da Educação do Campo.

(BATISTA, 1995). Ou seja, da classe camponesa e dos assalariados do campo. Pois, a intenção da Escola do Campo é educar para a emancipação.

Sendo assim, concordamos com Arroyo quando diz que a Educação do Campo deve vir atrelada aos movimentos sociais, que por si só já realizam um processo educativo, pois constroem cultura, valores, atitudes, conscientização política etc., auxiliando no processo de humanização desde a infância:

Estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos, em que, desde a criança ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo. (2004a, p.69).

Entendemos que os movimentos sociais estão construindo uma educação que é o resultado de seu histórico de lutas, tendo como bandeira principal a conscientização política, em oposição à prisão do pensamento hegemônico neoliberal. Construindo, assim, à libertação de seus sujeitos e uma alternativa para a nossa sociedade, que não seja a economia de mercado capitalista. Dito de outra forma:

[...] movimentos sociais do campo [...] estão construindo a história, a memória e a educação a partir das experiências de lutas e a partir da conscientização como ato de libertação desse cativeiro imposto pela hegemonia neoliberal que apresenta o deus mercado como única via, única alternativa. (NASCIMENTO, 2003, p. 7-8).

Isto que dizer que é necessário pensar que chegou a hora de ouvir os habitantes do campo, que por muito tempo permaneceram no esquecimento por parte Estado e da produção acadêmica. Por conseguinte, “[...] podemos perceber que o silenciamento e esquecimento não têm mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.8).

Dessa maneira, acreditamos que os camponeses possuem recursos importantes para a construção do ensino rural, todavia esses recursos não são econômicos, são *capitais de outra natureza: humano, cultural e social*. Neste sentido, como nos afirma Durston, a pobreza material das comunidades do campo é superada pela riqueza de seus conhecimentos empíricos, sua cultura e suas concepções paradigmáticas opostas a matriz

capitalista/moderna/eurocêntrica, por isso predomina na comunidade rural as relações de cooperação em grupo, em oposição a competição e a exploração visando o acúmulo de capital. Em suas palavras:

As comunidades rurais contam com importantes recursos, que podem ser à base de aportes chaves para a melhoria do ensino rural, elas podem ser pobres em capital material, mas dispõem de capital humano (como conhecimentos formais e informais), de capital cultural (normas e visões de mundo em constante evolução) e de capital social (relação social, relações grupais de confiança e cooperação). Essas três formas de capital não material podem apoiar a acumulação de capital humano formal no campo pedagógico e na gestão, visando a uma comunidade educacional ampliada (apud WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 3-4).

Nesta direção, a Educação do Campo parte do princípio que o campo, mais do que um espaço de produção, é, pois, um espaço de vida e que a melhoria na qualidade da educação se faz de extrema importância. É importante destacar a ausência do Estado na tentativa de resolver a precariedade educacional, na qual o campo esteve submetido. Nesta perspectiva, Caldart (2005, p. 1) afirma que:

[...] o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. [...].

O objetivo será mais fácil de ser alcançado quando o educador pensar a respeito do assunto e se inserir nesse processo de transformação, para que este não seja apenas um ideário de educação, mas algo construído na prática coletiva. Pois, para Caldart, criar um ideário de Educação do Campo não resolve os problemas da nossa realidade, contudo, o projeto pode se tornar realidade quando os sujeitos, principalmente os educadores, entendem a necessidade de mudança e, se dispõem a construir esse projeto, juntamente com os sujeitos do campo. Em suas palavras:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, enquanto sujeitos que colocaram esta ‘bandeira em marcha’, é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em cursos, em conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e

projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo [...]. (CALDART, 2005, p. 1).

É exatamente em função deste projeto que existe uma mobilização nas diversas instâncias sociais para que esse problema se transforme em preocupação de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para, deste modo, evidenciar que nos últimos 20 anos o campo está se mobilizando e junto com ele também educadores se sensibilizam e se juntam as causas camponesas nas diversas esferas, que é uma causa comum a todos que desejam uma sociedade longe dos mecanismos de opressão.

Na verdade, a Educação do Campo é o resultado da construção de um “Novo Campo” que apesar de se encontrar ainda excluído de políticas públicas que contemplem seus moradores, está em constante movimento e esse movimento traz em sua trajetória a consciência política de seus habitantes. Continuam, dessa maneira, produzindo cultura e necessitando de uma escola que reflita essa nova dinâmica social produzida no campo brasileiro. Dito de outra maneira: “[...] Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos vinte anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.9).

Por conseguinte, se faz necessário a produção de um novo referencial teórico que compreenda esta nova dinâmica social produzida pelos povos do campo. Neste sentido, ao professor responsável pelo trabalho de dirigir o processo de aprendizagem em sala de aula deve estar integrado a essa nova maneira de conceber o ensino no campo, refazendo antigas práticas e colocando-as em concordância com o momento atual vivido no campo:

[...] As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. Milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas de família agrícolas, em escolas dos assentamentos do Movimento dos Atingidos Pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.9).

Com o objetivo de promover a cidadania dos moradores do campo, a Educação do Campo, representa melhorias na qualidade de vida dos seus habitantes, tendo como pressuposto o ideário da igualdade a partir da distribuição de terras e renda visando

auxiliar num desenvolvimento sustentável no campo. Nas palavras de Wizniewsky e Lucas ([200?], p. 1), a Educação do Campo, “[...] representa a plena cidadania, direito dos camponeses e seus descendentes, que é fundamental para o desenvolvimento sustentável, uma vez que prega a igualdade de direitos e a regular distribuição de riquezas e renda. [...]”.

Isto porque, a escola, envolve a família e a comunidade, podendo ser um instrumento que aumente a qualidade de vida das comunidades rurais, fazendo com que o educando, que vive nessa comunidade, se sinta valorizado e passe a dar maior importância na sua relação com a terra:

[...] O ambiente escolar tem uma grande responsabilidade com o educando, a família e a comunidade como um todo, já que esta pode ser um veículo fundamental para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais. Além disso, pode ser uma proposta de construção coletiva que aproxime o homem da terra, incluindo-o em um projeto social, no qual o educando, filho de agricultor, sinta-se valorizado e projete na sua vivência comunitária um novo olhar sobre a terra - o desenvolvimento sustentável. (WIZNIEWSKY; LUCAS [200?], p. 1).

A Educação do Campo, também, está relacionada com a busca do retorno a original racionalidade produtiva camponesa, pois, esta foi substituída por uma matriz dominante advinda da Revolução Verde que, por sua vez, intensificou o padrão tecnológico em oposição à cultura camponesa, levando a exclusão social e a mercantilização das relações. Além, dos impactos ambientais causados por esse modelo de produção importado que provocou a degradação da nossa sociobiodiversidade no campo.

Isso acontece porque, sempre tivemos, no Brasil, um processo de modernização do campo que ocorre de forma conservadora e excludente, desrespeitando a história dos seus sujeitos e concebendo o espaço rural como se fosse apenas espaço de produção e não como espaço de vida. Neste sentido, a hegemonia neoliberal e o padrão produtivo da Revolução Verde tentaram destruir as formas tradicionais de produção dos povos do campo que, por sua vez, tem como matriz das suas relações sociais a cooperação entre as pessoas, ao invés da exploração visando o lucro e o acúmulo de capital.

O processo de modernização da agricultura brasileiro-conservadora, parcial, excludente e insustentável, genericamente, chamado de “Revolução Verde”, acelerou a exclusão social e a degradação ambiental no campo. Utilizou-se do padrão tecnológico para romper com a cultura organizativa dos agricultores. As famílias rurais integraram-se às novas formas de racionalidade produtiva, por sua vez, mercantilizando a vida social e

fragilizando os processos cooperativos e solidários existentes no campo. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 2).

Este ideário conservador foi também a base na qual se desenvolveu a educação do período colonial até hoje que, por sua vez, sempre sustentou a dominância da elite, marcando a luta de classes no campo.

Por isso, a Educação do Campo é construída como uma forma de combate à invasão do modo de produção capitalista no campo, pois o capitalismo, territorializado no campo, significa o fim do campesinato enquanto classe e, logo, a sua proletarização. Dessa maneira, a Educação do Campo é a oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência que esse modelo de desenvolvimento capitalista no campo quer expropriar.

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

4.3 - Pressupostos teórico-metodológicos que constroem a Educação do Campo

Assim como na proposta freireana de educação, busca-se uma metodologia na Educação do Campo que seja construída a partir da realidade do aluno, desenvolvendo um conhecimento “[...] onde todo o processo parte da realidade do educando/a, a fim de que se possa construir uma educação realmente condizente com o mundo no qual estão inseridos”. (NASCIMENTO, 2003, p. 1).

Segundo Miguel Arroyo (2004a, p.71), o que essa educação específica pretende é “[...] captar a escola, a educação que está brotando, captar o que há de educativo no conjunto de ações, gestos, lutas do movimento social do campo [...]”.

Como nos explica Caldart, para cumprir esse objetivo a Educação do Campo tem como arcabouço teórico-pedagógico três bases principais, todas elas fundamentadas na “[...] tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social [...]”. (CALDART, 2005, p. 2).

A autora nos diz que a primeira concepção teórica, que fundamenta a Educação do Campo, é o *pensamento pedagógico socialista*, este, baseia-se na crença da possibilidade de construção de uma organização produtiva coletiva e, com isto, a edificação do fim da exploração do ser humano e da acumulação do capital. Estabelece-se, dessa forma,

a relação entre educação e produção na perspectiva da organização do trabalho camponês. Este pensamento apóia-se, também, nos estudos da psicologia sócio-cultural e de outras ciências que buscam interpretar a realidade sob uma perspectiva crítica-humanística:

[...] a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, de uma perspectiva humanista e crítica. (CALDART, 2005, p. 2).

A segunda referência teórica está fundamentada na *Pedagogia Libertadora*, cujo principal teórico é Paulo Freire. Nesta perspectiva, a Educação do Campo procura construir, na prática dos sujeitos do campo, a Pedagogia Libertadora como um processo emancipatório das camadas populares, tendo os camponeses como sujeitos dessa transformação. Pois, para Paulo Freire, o processo emancipatório deve ser construído pela classe subalterna num processo de conscientização política, que transpõe os muros da escola. Logo, Caldart, considera a Educação do Campo como a realização prática da Pedagogia Libertadora. Em suas palavras:

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido [Libertadora] e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo. (CALDART, 2005, p. 2).

A terceira referência teórica é a *Pedagogia do Movimento*, que está inter-relacionada com as propostas anteriores, porém caminha junto com os movimentos sociais e nasce junto com a Educação do Campo. Seria um diálogo com as duas possibilidades anteriores, mas já acontecendo na prática com os sujeitos do campo, nos movimentos sociais. Ou seja, é um referencial que surge inerente a Educação do Campo, construída por essa educação e, ao mesmo tempo, para essa educação e, dessa maneira, sua construção se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. É a primeira vez que ocorre a concepção

formal das experiências dos movimentos sociais como sendo experiências educativas, com possibilidades de serem inseridas na educação formal. Neste sentido, Caldart afirma:

E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. (CALDART, 2005, p. 2).

Para Nascimento, podemos nomear a pedagogia que oferece sustentação teórica à proposta de Educação do Campo de *Pedagogia da Resistência*, pois tem como concepção teórica a necessidade de resistência a hegemonia neoliberal que a educação brasileira reproduz:

[...] uma proposta diferenciada e alternativa que se constitui no universo pedagógico como sendo uma pedagogia da resistência cultural em relação à forte hegemonia neoliberal presente na educação brasileira, principalmente, a partir da década de 90 em diante. (NASCIMENTO, 2003, p. 1).

Nessa perceptiva, Nascimento explica que essa intencionalidade de se produzir uma Educação do Campo possui raízes antigas, pois, desde 1935, na França, busca-se relacionar a realidade do campo, na qual os educandos estavam inseridos, com os conhecimentos pedagógicos e científicos. Essa tentativa resultou em uma concepção pedagógica denominada de *Pedagogia da Alternância*. Neste sentido, Nascimento conta como foi construída essa concepção pedagógica, que alterna entre dias de família e propriedade e dias de escola e aprendizagem:

A *Pedagogia da Alternância* surge na França em 1935 a partir do encontro de um agricultor com um padre que veio a se comover com a falta de condições dos jovens e crianças da roça sem poderem estudar já que o Estado não tinha política voltada para esta especificidade. Ocorreu que se pensou em formar uma escola que viesse ligar o trabalho, a vida e a cultura do campo como conhecimento científico e escolar. Com isso, nasce a Pedagogia da Alternância que como o próprio nome já diz, alternam-se os dias família e propriedade e os dias escola e aprendizado. [...] (NASCIMENTO, 2003, p. 8, grifo nosso).

Por isso, a Pedagogia da Alternância conseguiu unir a vida com a educação, que são duas concepções inerentes ao ser humano, mas que encontra-se dicotomizada em nossa sociedade atual pela elite que pensa a educação formal. Logo, esse é o mérito dessa concepção pedagógica, relacionar a ciência com as relações sociais produzidas pelos educandos. Dito de outra maneira:

Unem-se assim dois universos que até hoje estão separados e antagonizados pelos tecnocratas das secretarias de educação que pensam o sistema de ensino. O universo de trabalho, da família, da comunidade, da prática, dos costumes, da realidade, do *ethos* e da moral local com o universo do conhecimento, da ciência, da teoria. (NASCIMENTO, 2003, p. 8).

Atualmente, existem várias escolas que funcionam tendo como pressupostos teóricos a Pedagogia da Alternância, são...

[...] os CEFFAs (Centros de Formação Familiares em Alternância) que compreendem, no Brasil, três experiências significativas, que são: as EFAs (Escolas Familiares Agrícolas), as CFR (Casas Familiares Rurais) e as ECR (Escolas Comunitárias Rurais) que estão unidos em torno de uma mesma pedagogia, a saber: a Pedagogia da Alternância. (NASCIMENTO, 2003, p. 8).

Dessa forma, as EFAs vêm contribuindo para uma transformação social através da educação, partindo-se da realidade na qual estão inseridos os camponeses, ou seja, sua vida na família e na comunidade. Buscando construir nos educandos o processo dialético de reflexão - ação - transformação. Procuram, dessa maneira, combater o empobrecimento a que está submetido os moradores do campo e, logo, diminuir o êxodo rural:

[...] As EFAs querem proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto é feito procurando desencadear junto aos jovens um processo de reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade.

[...] as EFAs pretendem formar lideranças para o meio rural, contribuindo para a diminuição do empobrecimento da população rural e, assim, diminuir o êxodo rural. (NASCIMENTO, 2003, p. 9).

Essas escolas têm como pressupostos teórico-metodológicos a Pedagogia da Alternância que, por sua vez, usa como metodologia o concreto e a realidade local como ponto de partida. Utiliza-se ainda do método indutivo, todavia tendo em vista uma

transformação global, isto é, visa à transformação da sociedade como um todo apesar de começar pela reflexão e ação na sua realidade local:

O objetivo das EFAs é proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isso se faz possível através da Pedagogia da Alternância. Esse projeto educativo contribui para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de informação, partindo sempre do concreto para o abstrato (método indutivo), do prático para o teórico, do contexto sócio-político, econômico e cultural, do local para o global. O partir da realidade não significa apenas método entre as quatro paredes das Escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo. (NASCIMENTO, 2003, p. 9-10).

Portanto, com base no que já discutimos anteriormente, a educação não ocorre apenas dentro da escola, primeiramente ela parte, de maneira informal, do meio onde o educando se relaciona. Isto quer dizer que, ela acontece antes, durante e depois de sua passagem pela educação formal, pois a construção do processo educativo começa a partir do relacionamento com sua família e com sua comunidade.

Sendo assim, a alternância tem como significado principal, a rotatividade entre os territórios, onde o processo educativo se desenvolve, isto é, inicia-se na família e na comunidade, que representa a realidade nas quais os educandos estão inseridos. Passa, num segundo período, pela educação formal, onde se realiza a reflexão e instrumentalização científica do aluno, para que possa pensar a sua realidade. E, termina, em sua práxis na comunidade como agricultor e/ou membro dos movimentos sociais. Nas palavras de Nascimento:

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2003, p. 1-2).

4.4 - Educação do Campo: um direito assegurado pela lei

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté*

*Castanheiros, serigueiros
Pescadores, posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
Nossa agricultura
Pro bem da população
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização.*

*Quem vive na floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

Gilvan Santos⁷³

Falar em política pública da Educação do Campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e, sobretudo, novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo. (ARROYO, 2004b, p.100).

Podemos notar que, teoricamente, no nível das políticas públicas, houve avanços importantes com relação à Educação do Campo, isto porque “Com a aprovação do texto final da LDB (Lei nº. 9.294/96), a educação rural, ganhou um artigo especial que deveria ser transformado nas diversas realidades [...]”. (NASCIMENTO, 2003, p. 4).

Nesta direção, nessa luta por políticas públicas específicas para a Educação do Campo e por um projeto educativo próprio, já ocorreram alguns avanços conquistados

⁷³ Música: Não vou sair do campo. Cantares da Educação do Campo.

pelos movimentos sociais do campo, tais como: “[...] a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação)”. [...]. (CALDART, 2005, p. 1).

Os movimentos sociais e sindicais do campo vêm aumentando as reivindicações acerca da necessidade da criação de políticas públicas para a construção de uma educação que satisfaça as reais necessidades dos habitantes do campo, pressionando, assim, por ações nas esferas municipais, estaduais e, até mesmo, no governo federal.

[...] Outra conquista importante está sendo à entrada da Questão da Educação do Campo na agenda de luta e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. (CALDART, 2005, p. 1).

Nesta perspectiva, entendemos como parte importante desse processo de construção de uma Educação do Campo, a necessidade de luta para que a lei das especificidades do ensino rural seja cumprida, e que a educação seja sinônima de transformação social por meio de políticas públicas. Pois, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho rural.

A importância dessa lei está relacionada a uma questão fundamental que é a existência de uma enorme diferença entre as atividades econômicas rurais e as atividades econômicas urbanas, pois estas não acompanham o mesmo calendário. Logo, quando os alunos da área rural estudam na área urbana, eles são prejudicados. É preciso de uma educação que respeite essas diferenças, pois na agricultura familiar “[...] os trabalhadores rurais necessitam dos filhos nas safras, momento em que os retiram da escola, sendo um dos itens causadores da evasão escolar no campo”. (BATISTA, 1995, p.6).

Por isso, existe a necessidade na Educação do Campo de obedecer a um calendário específico, visto que o trabalho agrícola é sazonal e necessita de “[...] um

calendário especial diferente do calendário urbano. Pois, no meio rural, a criança é solicitada a esta necessidade econômica específica do campo; a lei prevê férias concomitantes com as safras para não haver prejuízo de nenhuma parte. Isso se explica por ser o trabalho agrícola sazonal”. (BATISTA, 1995, p. 6).

Quanto ao cumprimento da lei, no que diz respeito aos “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural”, se faz necessário que façam parte do currículo do ensino rural conteúdos com “[...] exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao meio rural como a agricultura, a administração, a contabilidade e outros” (MORISSAWA apud WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 6).

Tendo em vista que na área rural existem particularidades e leis próprias nas suas relações de trabalho, além de valores culturais diferenciados. Nas palavras de Wizniewsky e Lucas: “[...] particularidades que a envolvem, bem como a sua dinâmica peculiar; considerando que o universo rural possui ‘Leis’ próprias na conjugação do trabalho e da produção, além da coexistência de valores culturais e de competências específicas dos seus membros [...]”. ([200?], p. 5).

Portanto, o currículo deve apresentar conteúdos que façam com que esses agricultores saibam: Onde é melhor para plantar? Quanto gastará para produzir? Quanto ganhará com resultado das produções? Quanto lhes sobrar efetivamente? (LIMA apud WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?]). Para que possam fazer de sua vida cotidiana, elemento de aprendizagem.

Dessa forma, a proposta de Educação do Campo é de um ensino que contenha “[...] conteúdos gerais, trabalhados com a realidade rural, não contendo somente conteúdos urbanos, que acabam estimulando à cidade, pois enfatizam que na cidade é melhor de se viver e de conseguir emprego, moradia, meios de transporte, saúde e escola”. (LUCAS apud WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 6).

Contudo, apesar dos avanços da lei, detectamos nesse discurso algumas limitações. Exemplo disto é a desconsideração existente em relação à educação informal, afirmando que a única forma de educação que existe é aquela praticada na escola, por um sistema formal de ensino. Porém, como já vimos anteriormente, essa não é a única forma de produção de educação e, segundo Brandão (1988), talvez nem seja a melhor. Corroborando neste sentido, Nascimento nos afirma que as construções simbólicas dos habitantes do campo devem ser consideradas no processo educativo:

O Art. 28 da LDB apresenta um tom limitado. O primeiro problema a ser detectado refere-se à concepção de educação reduzida à escola. O discurso da LDB limita a educação aos espaços do Muro escolar, ou seja, se a criança/adolescente/jovem está dentro dos muros é um ser que aprende já se estiver fora dele estará condenado a um processo de deseducação. No meio rural existem apresentações simbólicas incutidas na memória coletiva das comunidades que deveriam ser respeitadas e entendidas como processos de construção de saberes cuja forma está intrinsecamente, associada à educação. (2003, p. 5).

Outra questão a ser mencionada, no qual nos encontramos incluídos porque a escola onde nossa pesquisa foi realizada é uma escola municipalizada, diz respeito à crescente desarticulação da educação com a realidade camponesa, após a municipalização das escolas. As secretarias municipais não entendem o processo de resistência cultural como importantes no processo educativo e optam em transportar os alunos da área rural para a cidade. São viagens, na maioria das vezes, cansativas que acabam desestimulando o aluno a aprender. Pois, o aluno, além de trabalhar com a família, ainda tem que enfrentar a jornada da viagem para a escola ⁷⁴.

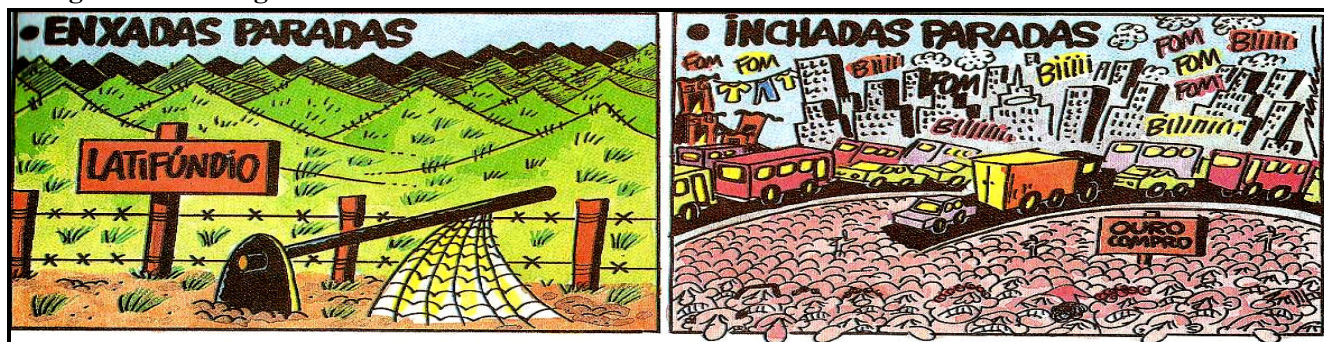
Com a LDB, as responsabilidades da educação, em nível Fundamental e, são divididas, cabendo ao município a responsabilidade do Ensino Fundamental. Dessa forma, as secretarias municipais encontram uma facilidade maior de organização, concentrando todos os alunos do município no espaço urbano, negando, dessa maneira, o direito desses alunos as especificidades territoriais/educacionais garantidas pela lei. Portanto, nega-se, assim, a possibilidade de construção de uma identidade de classe, material e simbólica, que permita a produção/reprodução do espaço camponês. Nas palavras de Nascimento:

No texto apresenta-se somente a oferta de educação básica, ou seja, ensino fundamental e ensino médio. O problema se encontra no fato de que depois da municipalização do ensino fundamental houve uma espécie de ruptura das ações conjuntas entre Estado, agora responsável pelo ensino médio, e o município. Assim, com a municipalização do ensino fundamental fica mais claro o processo de extinção das escolas no campo. As Secretarias Municipais de Educação preferem transportar as crianças e adolescentes para a cidade do que criar e pensar uma política educacional que venha fixar a criança em seu meio para assim assimilar os votos, a memória e a cultura da qual pertence. Com a municipalização a velha prática de adestramento e domesticação retorna como catequização forçada para impedir com que os camponeses/as criem uma identidade de classe. (2003, p. 5).

⁷⁴ Poderemos confirmar essa questão, quando tivermos contato com as falas dos sujeitos/educandos do campo.

4.5 – A Educação do Campo: uma forma de resistência do campesinato à expropriação e ao êxodo rural

Figura 01 - Charge sobre o êxodo rural



Fonte: BERALDI, Márcio apud LUCCI, E.A.; BRANCO, A. L., 2003, p.201.

A cada dia as antigas e rígidas características utilizadas para diferenciar o rural e o urbano vêm diminuindo, pois a indústria está presente nos dois espaços. Da mesma forma, o trabalhador assalariado reside na cidade, mas, muitas vezes, trabalha como bóia-fria no campo. Essas novas relações dão origem ao que Oliveira vai denominar de unidade dialética ou contraditória, entre o rural e o urbano. Isto quer dizer que as diferenças das atividades econômicas existentes entre a cidade e o campo, ou seja, indústria e agricultura, hoje estão sendo superadas. É uma ligação dialética, portanto, combinada e contraditória. Em suas palavras:

O processo contraditório e desigual de desenvolvimento da agricultura, sobretudo pela via da industrialização, tem eliminado gradativamente a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética. Isto quer dizer que campo e cidade, cidade e campo, formam uma unidade contraditória. Uma unidade em que a diferença entre os setores da atividade econômica (a agricultura, a pecuária e outros, de um lado, a indústria, o comércio etc. do outro) vai sendo soldada pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (bóia-fria) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. Pode-se verificar também que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades. Aí reside um ponto importante nas contradições do desenvolvimento do capitalismo, tudo indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou no início de sua expansão: a agricultura e a indústria; a cidade e o campo. (OLIVEIRA, 1999, p. 103-104).

Este processo pode dar-se de duas formas: quando o agronegócio invade o espaço rural, ele pode monopolizar o território, sem expropriar o camponês, ou pode, por outro lado, territorializar-se no espaço rural, expropriando o camponês e expulsando-o para a

cidade⁷⁵. É, pois, na territorialização do capital que ocorre o êxodo rural. Sendo assim, a territorialização do capital monopolista ocorre quando na usina, por exemplo, de açúcar ou álcool, o capitalista é proprietário da indústria, da terra e da produção agrícola simultaneamente. Ou seja, “[...] capitalista da indústria, proprietário de terra e capitalista da agricultura têm um só nome, são uma só pessoa ou uma só empresa. Para produzir, utilizam o trabalho assalariado dos bóias-frias que moram nas cidades”. (OLIVEIRA, 1999, p. 105).

Esse processo de expropriação camponesa e territorialização do capital no campo têm levado a um aumento populacional nas cidades e um esvaziamento do campo. Isto quer dizer que hoje a maioria da população brasileira reside no espaço urbano. “[...] Conforme [IBGE, 2000], aproximadamente 82% dos brasileiros vivem em cidades e outros núcleos urbanos (povoados e vilas). [...]”. (LUCCI; BRANCO, 2003, p.96).

Dois fatores combinados simultaneamente, a partir da década de 1960, foram responsáveis para que o processo de êxodo rural se desencadeasse: “ao mesmo tempo, o processo de mecanização e a concentração da propriedade rural nas mãos de poucas pessoas contribuíram para a diminuição das oportunidades de trabalho no campo, ocasionando a expulsão do trabalhador rural”. (LUCCI; BRANCO, 2003, p.97).

O processo de mecanização do campo, que se inicia na década de 1960, obteve o nome de *revolução verde*. Um modelo “estadunidense” de produção agrícola que prometia um novo modo de produção de alimentos e, que, essa nova forma de produzir, acabaria com a fome no planeta terra (GORGEN, 2004).

Este processo veio aliado a um processo de industrialização brasileira, a partir dos anos 1940, onde houve, num primeiro momento, um crescimento da oferta de trabalho nas cidades. (LUCCI; BRANCO, 2003). Todavia, essa urbanização capitalista acelerada desencadeou vários problemas urbanos como desemprego, violência e favelização, entre outros problemas. Contando com uma quantidade exorbitante de pessoas sem acesso a moradia por falta de recursos financeiros e que não são atendidas pelo Estado capitalista⁷⁶.

A terra como mercadoria, a concentração fundiária negando o acesso do camponês a “terra de trabalho”, associada à constante mecanização do campo, se constituem em um modelo de capitalismo excludente, provocador do êxodo rural, que tem seu ápice em dois períodos.

⁷⁵ Discutimos esse assunto no capítulo a respeito da questão agrária.

⁷⁶ Como é o caso, por exemplo, de São José dos Pinhais, no estado do Paraná, onde sua população em 30 anos passou de 21 mil para 200 mil habitantes (1999), tendo 5.800 famílias cadastradas na Prefeitura aguardando uma casa. Além da violência e os problemas ambientais que surgiram na cidade (LUCCI; BRANCO, 2003).

O primeiro período é com lei de terras de 1850⁷⁷ que torna a terra mercadoria e impede o acesso expulsando os pobres, sobretudo imigrantes, e os negros libertos para as cidades. Nesse período, começa a se desenvolver as periferias e as favelas nas principais capitais da época.

O segundo período excludente é a partir do processo de industrialização nacional, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, depois reforçados com a revolução verde, que trazia o mito do desenvolvimentismo. Este processo de industrialização/urbanização trouxe camponeses de diversas regiões, mas principalmente da região Nordeste para a região Sudeste. Estes sonhavam com novas perspectivas de vida, visto que à agricultura camponesa não havia nenhum incentivo do Estado, pois sempre foi importante para o governo brasileiro a produção latifundiária de monoculturas ou de pastagens para o gado. Na região Nordeste dominava as oligarquias rurais, que sempre impuseram seu poder coercitivo ou poder de direito⁷⁸ sobre os povos do campo. Tudo isso fez com que o êxodo rural aumentasse. Corroborando com essa análise, Nascimento (2003, p. 4) escreve:

[...]. Dois períodos marcam o êxodo rural no Brasil, que são: o primeiro, com a Lei de Terras de 1850 que serviu para impedir com que os pobres e, em 1888, os negros libertados tivessem acesso a terra o que originou uma grande massificação e o surgimento das primeiras periferias nas cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, São Luís e Recife; o segundo momento se deu na década de 50 e 60 com o famoso mito do desenvolvimento econômico. Baseando-se na categoria do progresso e no desenvolvimento sócio-econômico do país, buscou-se nos interiores a mão-de-obra tão necessária para a construção civil (como por exemplo, a construção de Brasília), as indústrias e o comércio. Muitos/as desembarcaram nas grandes cidades provenientes do sul e do norte, mas principalmente, do nordeste brasileiro com o sonho de melhorar as perspectiva de vida, já que no campo as condições eram subumanas porque o sistema de agricultura se baseava no paradigma patronal e capitalista onde só sobrevivem os que têm grandes extensões de terra. Este capitalismo chamado por alguns de selvagem gerou conseqüências para o homem e mulher proveniente do campo.

Segundo Wizniewsky e Lucas, a partir da concretização da proposta de uma Educação do Campo é possível superar, parcialmente, a desigualdade existente entre espaço rural *versus* espaço urbano. Pois, com a construção de um equilíbrio socioeconômico entre esses dois espaços e, em conjunto com uma educação que trabalhe as especificidades do

⁷⁷Discutimos esse assunto no capítulo a respeito da questão agrária.

⁷⁸ Discutimos este assunto no capítulo a respeito da questão agrária.

campo auxiliando na construção da valorização desse espaço, é possível superar as disparidades socioeconômicas e extinguir os preconceitos existentes em nossa sociedade capitalista:

[...] trabalhar com as suas especificidades. O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, à medida que essas forem sendo trabalhadas, há a tendência de *superar as diferenças entre o campo e a cidade*, extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do tipo de estrutura social capitalista, vigente, entre nós [...]. ([200?], p. 5, grifo nosso).

Nesta direção, concordamos com Wizniewsky e Lucas ([200?], p. 6) quando afirmam que “[...] a construção dialógica não só valorizará a cultura da zona rural como também possibilitará o aprofundamento das relações locais e globais”. Logo, a Educação do Campo não significa o isolamento dos seus sujeitos, mas a valorização do seu território e do seu modo de vida, para que possa se relacionar em igualdade com outros territórios e outras territorialidades⁷⁹. Estabelecendo, assim, com esses territórios relações que auxiliem em seu desenvolvimento, ao contrário do que acontece atualmente na relação campo-cidade, que leva a destruição de sua vida e de sua cultura, em nome do desenvolvimento urbano-capitalista e do agronegócio. Atualmente, o urbano ocupa uma posição privilegiada em detrimento do rural e, conseqüentemente, o espaço rural acaba ocupando uma posição de inferioridade e subordinação material e cultural com relação ao urbano.

Neste sentido, a proposta de Educação do Campo não é a de esquecer os problemas urbanos que, em sua essência, se relacionam com os problemas rurais, haja vista que o espaço é uma totalidade e, conseqüentemente, está subordinado a mesma estrutura econômico-social, ou seja, o modo de produção capitalista. Mas, é preciso superar “[...] aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas [...]”. (ARROYO, 2004a, p.81).

É necessário construir outra imagem dos moradores rurais, pois infelizmente apesar destes se encontrarem em uma fase extremamente desenvolvida de consciência política, continuam sendo vistos como “inocentes”, despolitizados, alienados etc., pela população urbana e, conseqüentemente, pela escola urbana.

⁷⁹ [...] a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens vivem, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. [...]. (RAFFESTIN, 1993, p. 159).

O que vemos acontecendo, hoje, é uma escola, mesmo que seja no campo, trabalhando a partir de uma lógica de dominação do espaço rural pelo espaço urbano e, conseqüentemente, não relaciona a educação com a vivência do aluno. Dito de outra maneira, “[...] a escola do campo hoje é um espaço onde se reproduzem na maioria das vezes dinâmicas mais próximas das vivências e ambiências urbanas, o que leva o ensino rural ao desencontro dos anseios e necessidades das comunidades escolares”. (WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 1).

Para Arroyo, muitos dos conteúdos ensinados na escola urbana são inúteis e alienantes, sem função social nenhuma, principalmente, aos camponeses. Segundo Arroyo, nem todos os saberes sociais existentes se encontram vinculados ao sistema de ensino formal. Ou seja, pensando a educação como um processo de humanização, muitas das práticas existentes nos movimentos sociais podem ser considerados saberes sociais, pois visam à democratização das relações existentes, enquanto que muitos dos conteúdos curriculares, presentes no sistema de ensino formal, estão relacionados à reprodução do discurso neoliberal. Em suas palavras:

[...] Alerto a vocês para uma coisa: nem todos os saberes sociais estão no saber da escola, nem tudo que está no currículo urbano é saber social. Logo, não tem que chegar à escola do campo. Cuidado, há muitos saberes escolares nos programas que são inúteis! Totalmente inúteis, alienantes, que não acrescentam nada em termos de democratizar os saberes socialmente construídos. [...]. (2004a, p.81).

Segundo Wizniewsky e Lucas, essa educação reprodutora, e ideologicamente valorizadora do espaço urbano, em oposição ao espaço rural, possui essas características porque a educação formal, após a revolução industrial, sempre esteve voltada para atender as necessidades de mão-de-obra do capital urbano. Por isso, não se tem uma preocupação, por parte das autoridades competentes, em se pensar uma educação do ponto de vista dos povos do campo. Pois essa concepção pedagógica não é, mercadologicamente, interessante ao capital, ou seja, construir uma educação que atenda as necessidades do camponês e que contribua para a reprodução do campesinato enquanto classe não favorece ao capitalismo, uma vez que este necessita do ser humano como mão-de-obra para o capital⁸⁰.

⁸⁰ A não ser nos casos em que o capitalista se apropria de sua renda e do produto do seu trabalho, sendo este processo denominado por Oliveira (1999) de monopolização do território pelo capital monopolista, assunto que explicamos no capítulo acerca da questão agrária.

O Brasil sempre preparou o educando para ser um trabalhador urbano, seja ele um morador do campo ou da cidade, isto explica a grande quantidade de cursos profissionalizantes no período da segunda revolução industrial. E, hoje, na terceira revolução industrial, não é diferente haja vista o grande número de cursos superiores que visam apenas à reposição de mão-de-obra qualificada no mercado. Portanto, todo sistema educacional brasileiro se construiu com a intenção de propagação da ideologia do capital urbano-industrial.

O sistema educacional nunca teve como preocupação fomentar políticas educacionais humanizadoras que atendessem as necessidades do campo. Não obstante, a escola brasileira desenvolveu-se voltada ao sistema como um todo, tendo em sua base uma estrutura urbana. Os objetivos dessa educação estavam baseados no atendimento ao mercado, com a criação de cursos profissionalizantes com formação técnica, visando atender as necessidades do capital. (WIZNIEWSKY; LUCAS [200?], p. 3).

Batista, corroborando nessa análise, afirma que por causa dessa concepção de educação sempre se produziu uma educação voltada para preparar pessoas úteis ao modelo de produção industrial urbano, ou seja, mão-de-obra qualificada para a cidade. O resultado dessa pedagogia ideológica urbana é que a educação foi auxiliar nesse processo de expropriação do camponês e, conseqüentemente, sua proletarização, situação que contribuiu para a segregação socioespacial urbana, pois os camponeses expropriados residem, na maioria das vezes, nas áreas periféricas das cidades ⁸¹.

É nessa perspectiva que foi construída a educação rural, que é a antítese da Educação do Campo proposta aqui. A educação rural é comprometida com as classes dominantes, o latifúndio, a revolução verde ⁸², as oligarquias rurais, o agronegócio exportador etc. Preparou o camponês de uma forma domesticadora, alienante e ensinou a subordinação ao capital, pois nunca o instrumentalizou para a libertação deste modelo socioeconômico de produção.

A educação rural preparou os camponeses para o processo de subordinação ao modelo capitalista adotado no país, ou expulsou os trabalhadores rurais

⁸¹ Tendo em vista que nestes locais, os terrenos e as casas são mais baratos e, muitas vezes, são casas construídas pelo Estado em projetos como o CDHU, onde o Estado se torna um promotor imobiliário.

⁸² Modelo capitalista estadunidense de desenvolvimento no campo. Este modelo privilegia o agronegócio latifundiário exportador, foi implantado no Brasil, violentamente, no período da ditadura militar. Como já expomos a respeito desse assunto no capítulo acerca da questão agrária.

através da modernização e expropriação camponesa, fazendo-os buscarem novas fronteiras agrícolas ou participaram do êxodo para áreas suburbanas das cidades, constituindo-se em bóias-frias. (BATISTA, 1995, p.13).

Por isso, apesar de no Brasil desenvolver-se há muito tempo reflexões a respeito da educação no meio rural, esta não era pensada a partir do ponto de vista do campesinato e dos seus movimentos sociais. Logo, essas práticas nunca demonstraram “[...] uma contribuição para diminuir o êxodo rural, porque não considera a prática dos agricultores como um valor cultural do local [...]”. (SACHS apud WIZNIEWSKY; LUCAS, [200?], p. 3).

Essa educação feita na cidade e no campo que valoriza o urbano em detrimento do rural é observada também nos livros didáticos e avaliações externas estaduais e nacionais. A pedagogia escolar de hoje ainda é urbanizada, neoliberal, ideológica e incute nos alunos valores urbanos que podem levar estes a se desvincularem de seu universo camponês e assimilarem a cultura urbana, pois esta é tratada como desenvolvida e superior. Esta situação é fruto de uma ideologia capitalista de valorização do urbano, tendo em vista a busca da proletarianização do camponês como mão-de-obra barata, e, também, a formação de um exército de reserva de trabalho para o mercado, a fim de controlar os salários.

Neste sentido, Nascimento afirma que esta situação é responsável por fazer com que os jovens que moram no campo, inclusive em assentamentos, comecem a perder a sua identidade de classe e passem a negar a luta pela terra construída pelos seus pais:

A cidade se tornou o lugar próspero e almejado pelas crianças e adolescentes dos assentamentos, das comunidades em geral⁸³. Por quê? Porque a pedagogia escolar é urbana, bancarista, adestradora que apresenta a cidade como algo supremo. Já os meninos e meninas do meio rural vão aos poucos se desligando do universo simbólico cultural ao qual pertenciam e passam a assimilar os valores obtidos na escola da cidade, criam novas concepções e adotam novas posturas em relação ao mundo camponês. [...] perdem a identidade e passam a negar a luta pela terra e a própria cultura existente em seu universo. Mesmo as escolas que ainda se encontram no meio rural apresentam uma pedagogia escolar voltada a identificar a cidade como algo superior. (NASCIMENTO, 2003, p. 5).

⁸³ Concordamos parcialmente com a afirmação de que a cidade é um lugar almejado pelas crianças, isso acontece em algumas situações, não é uma regra geral, pois temos que ressaltar que apesar da existência dessa ideologia que constrói a imagem do espaço urbano como sendo um lugar superior/vencedor, mesmo assim, a maioria das crianças ainda prefere permanecer no campo, como mostra a nossa pesquisa, e apenas vão para a cidade quando as condições socioeconômicas levam a sua expulsão na idade adulta. Todavia, essa ideologia interfere na construção de uma identidade camponesa.

Podemos afirmar que se perpetuou um pensamento do campo como sendo o sinônimo do atraso e, conseqüentemente, a urbanização e a industrialização como sendo sinônimos de desenvolvimento e de modernidade. A cidade como o “local dos vencedores”, logo, o campo seria, assim, o “local dos perdedores e atrasados”. Tudo isso, fruto de um pensamento ideológico neoliberal, desencadeado na sociedade pós-revolução industrial.

Devido a essa dicotomia construída por essa ideologia neoliberal, que concebe a relação campo/cidade como uma relação de arcaico/moderno, superior/inferior, cristalizou-se o pensamento de que o único caminho natural para a evolução da humanidade está no espaço urbano e no agronegócio.

[...] Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para sociedade. [...]. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.11).

Na verdade, apesar do êxodo rural fazer parte de um processo capitalista de *expulsão* do camponês de sua terra para servir de mão-de-obra barata ao capital urbano ou rural - visto que uma condição ideológica essencial do modo de produção capitalista é a do indivíduo ser livre para vender sua mão-de-obra, despossuído de seu meio de produção - e, para formação de um exército de reserva (desempregados), a ideologia, enquanto poder que auxilia a reprodução do modo de produção capitalista, mascara isso por meio do discurso de valorização da cidade como local dos vencedores, do progresso e da modernidade, apontando urbanização como única via de desenvolvimento para a humanidade.

Esta ideologia, que é parte inerente do processo de expulsão do campesinato de sua terra, tenta legitimar o êxodo rural via educação, meios de comunicação, sistema jurídico etc. Essa ideologia de superioridade urbana trás conseqüências negativas aos moradores do campo e da cidade. (BATISTA, 1995, p.7). A própria expressão: “cidadino”⁸⁴, leva ao entendimento destes como sendo sujeitos superiores/vencedores.

Corroborando também neste sentido Nascimento explica que o êxodo rural faz com que a questão agrária não seja apenas um problema dos habitantes do campo, mas também da cidade, pois o camponês expropriado do campo é o trabalhador ou desempregado

⁸⁴ Palavra essa, com funcionalidade ideológica, cujo significado remete a condições desejadas por todos, pois é sinônimo de cidadania, afável, educado, civilizado, fino, cortês etc., por isso não ser um morador da cidade, pode significar ser o contrário de tudo isso, nesse caso, ser camponês significaria estar atrasado “civilizatoriamente”.

urbano, na maioria dos casos. Sendo assim, o caos urbano que inclui o processo de favelização, o tráfico de drogas, desemprego e subemprego, são efeitos do êxodo rural.

[...] a violenta concentração urbana sem planejamento, o crescimento acelerado do desemprego e do subemprego, a intensificação da violência e o fator determinado desta nova cultura foi o crescimento do narcotráfico como alternativa de vida para a juventude sem sonhos e perspectivas e a forte tendência maliciosa de se caracterizar o urbano como superior ao rural. (NASCIMENTO, 2003, p. 4).

Essa valorização do espaço urbano nasce na revolução industrial, que dicotomiza espaço rural e espaço urbano, em detrimento do espaço rural. Essa dicotomia se perpetua até hoje é, na maioria das vezes, conduzida pela reprodução que a escola faz desse pensamento de superioridade urbana. Daí, a importância da Educação do Campo como um meio de resistência de classe e, como um instrumento de ruptura com a ideologia neoliberal.

A dissociação entre o meio rural e o urbano, proveniente da Revolução Industrial, representa outro fator prejudicial à educação, que atingiu sobremaneira os países periféricos na medida em que a educação revestiu-se características eminentemente urbanas, voltando-se tendenciosamente para uma educação técnica no sentido de atender a burguesia industrial. (BATISTA, 1995, p.6).

5 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI: A GEOGRAFIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

5.1 - Crise de paradigmas no século XXI: em busca da totalidade e da construção de um novo projeto civilizacional

Podemos afirmar que estamos em um período de transição e crises de paradigmas no conhecimento, sendo que esta crise não é só profunda, como é irreversível (SANTOS, B., 1988). Boaventura de Souza Santos vai dizer que os teóricos que estabeleceram as bases para o conhecimento científico atual viveram do século XVII até o começo do século XX, ou seja, com relação ao conhecimento científico, vivemos ainda no século XIX! Todavia, ao analisarmos do ponto de vista do desenvolvimento técnico, o século XXI iniciou-se antes da sua data cronológica. Temos, hoje, como novidade para a humanidade, os perigos de ameaça de uma terceira guerra mundial, tendo em vista as armas nucleares que as potências possuem, além do risco das catástrofes ambientais. Essas peculiaridades mostram-nos que o atual período é bem diferente de outros períodos históricos. Portanto, vivemos em um período de complexa transição.

[...] Os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVII e os primeiros anos do século XX [...] E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. E se em vez de no passado, centrarmos o nosso olhar no futuro, do mesmo modo duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer [...]: o século XXI a começar antes de começar. [...]. Com os perigos [...] da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear, fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar. [...] É esta a ambigüidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, [...]. (SANTOS, B., 1988, p. 5-6).

O século XXI teve início na década de 1990, segundo o historiador Eric Hobsbawn: “[...] o ‘século XX curto iniciou-se em 1914-17 e terminou em 1989-91’ [...]”. (apud VESENTINI, 1995, p. 06). Neste sentido, este século vem marcado por mudanças globais que singularizam esse período. Dessa forma, surgem algumas denominações que tentam explicar e melhor “ilustrar” o período histórico no qual estamos vivendo: “Nova

ordem mundial, globalização, terceira revolução industrial ou revolução técnico-científico, multipolaridade, sociedade pós-capitalista [...]”. (VESENTINI, 1995, p. 06).

Segundo Festa, podemos afirmar que vivemos em um período histórico “multi”, ou seja, sempre interligado pela complexidade de múltiplas relações. Isso quer dizer que passamos por um período novo, diferente de tudo que a humanidade já vivenciou. Por isso, se tornou um período de reflexão acerca do ser humano:

Um tempo multi: multicultural, multinacional, multiétnico, multiartístico, de múltiplas éticas multiteorias, multiciências, multieconomia e de multicentros. *Strict sensu*, é um período novo, de mudanças radicais e diferentes de tudo o que a humanidade já experimentou, que se abre para um novo horizonte a respeito de quem é o ser humano, do que somos ou não capazes em nossa crescente percepção de interdependência. (FESTA, 2002, p. 45).

Trata-se, pois, de um período de crise de paradigmas, onde os limites ficam cada vez mais difíceis de serem identificados. Neste sentido, com relação aos limites do conhecimento, a fragmentação cartesiana não é mais sólida como nos períodos anteriores, daí a importância que damos à interdisciplinaridade na educação. Com relação ao espaço geográfico mundial, os limites entre os países são descartados pelo capital monopolista mundializado e suas empresas “inter/multi/trans/nacioanais”. Corroborando com nossa análise, Gonçalves afirma:

Limite entre saberes, limite entre disciplinas, limite entre países. Por todo lado se fala que os limites já não são rígidos, que os entes já não são tão “claros, distintos e definidos” como recomendara René Descartes. Cada vez mais se fala de empresas internacionais, ou transnacionais ou multinacionais, assim como se fala de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou multidisciplinaridade. Enfim, por todo lado são usados os prefixos inter, trans ou multi indicando que as fronteiras, sejam elas epistêmicas, sociológicas ou geográfico-políticas, se é que podemos separá-las, são mais porosas do que se acreditava. (GONÇALVES, [200?], p. 01).

Temos um pensamento moderno em crise que nos leva a repensar a própria base na qual estão assentados os nossos conhecimentos científicos, pois “[...] estamos no fim, de um ciclo de hegemonia, de uma certa ordem científica. [...]”. (SANTOS, B., 1988, p.9). Por isso, a ciência começa a pensar a realidade como uma totalidade não mais compartimentada, por isso “[...] começa a deixar de fazer sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais [...]”. (SANTOS, B., 1988, p.9).

Nesta direção, o que está em crise, atualmente, é a matriz eurocêntrica do pensamento científico moderno. Pois, este pensamento científico se desenvolveu baseado em uma ideologia de dominação da natureza pelo europeu, concebido como superior a tudo que existisse em nosso planeta. A lógica era: “conhecer para dominar”. O próprio homem deixou de ser natureza e se tornou apenas um observador de fora. Nesta concepção, constroem-se as dicotomias que são inerentes ao pensamento científico moderno, como explica Boaventura de Souza Santos:

Esse pensamento moderno europeu, hoje em crise, na sua busca de uma verdade objetiva distinguiu objetos “claros e definidos”, retirou o sujeito da relação que, assim, de fora, pelo método científico, isto é, racional, desvendaria os mistérios da natureza para melhor dominá-la. Assim, se ergue todo um conjunto de categorias dualistas características do pensamento moderno europeu – natureza e cultura; sujeito e objeto; matéria e espírito; corpo e mente; razão e emoção; indivíduo e sociedade; ser e pensamento [...]. (1988, p. 39).

Nesta perspectiva, buscamos trabalhar com a totalidade das relações, a fim de superarmos as dicotomias existentes. É o que Boaventura Santos denominou de paradigma emergente, ou seja, é a construção de um pensamento científico novo que busca a superação dos dualismos presentes no pensamento europeu moderno. Em suas palavras:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, matéria/mente, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (1988, p.39).

Essa nova abordagem do conhecimento como totalidade (o conhecimento holístico) busca trazer de volta o equilíbrio na relação sociedade-natureza, dicotomizada, ideologicamente, pelo pensamento dominante europeu. Neste sentido, Boff explica que esse novo paradigma não significa a soma das partes, mas significa buscar a compreensão da unidade na diversidade, pois a totalidade possui todas as partes inter-relacionadas. Isso significa que o ser humano passa a entender que é parte inerente dessa totalidade e, não mais, um observador separado e superior, como ocorria no pensamento ideológico dominante europeu. Com isso, passa a se sentir responsável por ser uma parte fundamental integrante

dessa totalidade, a qual, todos pertencem. Desenvolvendo-se como um ser ético, começa a cuidar daquilo que lhe pertence, e que é sua morada no universo, ou seja, o planeta Terra.

[...] O holismo não significa a soma das partes, mas captação totalidade orgânica, una e diversa em suas partes, mas sempre articuladas entre si dentro da totalidade e constituindo esta totalidade. Esta cosmovisão desperta no ser humano a consciência de sua funcionalidade dentro desta imensa totalidade. Ele é um ser que pode captar todas essas dimensões, alegrar-se com elas, louvar e, agradecer aquela inteligência que tudo ordena e aquele Amor que tudo move, sentir -se um ser ético, responsável pela parte do universo que lhe cabe habitar, a Terra. (BOFF, 2006, Não paginado).

Dessa maneira, por meio da abordagem holística, é tarefa dos geógrafos dialéticos buscarem o entendimento dos processos gerados por este novo período histórico, numa perspectiva transformadora. E tentando na “[...] análise, apreender objetos e relações como um todo [...] perto de ser holistas, isto é, gente preocupada com a totalidade”. (SANTOS, 1988, p. 58).

Compartilhando da mesma concepção, temos pesquisadores mundialmente importantes, entre eles podemos citar pesquisadores como “[...] Edgar Morin, Leonardo Boff, Milton Santos, Stephen Jay Gould, Jean Delumeau, Jean-Claude Carrière, Umberto Eco, Gregg Braden, Julian Barbour, Juliet Mitchell, Naomi Wolf e outros [...]” (FESTA, 2002, p. 45). Segundo estes pesquisadores, o que está sendo construído é uma grande mudança de consciência das pessoas numa perspectiva de um “novo projeto civilizacional” (FESTA, 2002).

Este novo projeto civilizacional está centrado no ser humano e, não mais, no capital. Por isso, devemos repensar a compreensão sobre o ser humano, bem como sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, para construirmos uma nova consciência a respeito da vida no planeta. Ou seja, esse processo...

[...] holístico de integração da modernidade com a pós-modernidade, o mundo caminha para uma outra compreensão do ser humano, a respeito de si mesmo e da relação dele com o outro e com a vida. Nessa perspectiva, está a realização completa da modernidade, ou a última conseqüência da “virada do sujeito”. Ou seja, das contradições desse novo momento emergem, em escala planetária, grupos, tribos, estamentos, com uma outra consciência a respeito da vida humana e dos direitos naturais para o novo projeto civilizacional. (FESTA, 2002, p. 46).

Inerentes a lógica desse novo projeto civilizacional está inserida a construção da consciência coletiva de que a Terra está viva e tem uma história de bilhões de anos, na qual somos uma pequena fração de tempo. A história da Terra representa, por sua vez, uma parte da história do Universo. Sendo assim, a vida humana é uma parte inerente à história da Terra e do Universo, formando uma totalidade orgânica indissociável. Dito de outra maneira, esse novo projeto civilizacional conta com a...

[...] adesão na consciência coletiva que a Terra é um superorganismo vivo que tem bilhões de anos de evolução e de história. A terra é a parte da história do universo; vida é parte da história da Terra e a vida humana é parte da história da vida. Cosmos, Terra, vida e humanidade não são realidades justapostas, mas formam um todo orgânico. (BOFF, 2006, Não paginado).

Ao lado desse novo projeto civilizacional, nasce também um novo sujeito histórico. Sujeito este livre e plural que, por isso, “[...] goza de plena liberdade e de possibilidade de escolha ilimitada. O indivíduo estabelece seus valores. Cada forma de vida tem seu direito. Nada deve ser normativo ou proibido. Há espaço para todas as expressões, por mais antagônicas que sejam”. (BOFF apud FESTA, 2002, p.47). Nesse novo paradigma, temos a pluralidade de concepções como a base fundamental para o respeito às diferenças. Ou seja, [...] “ela reafirma a diferença, o direito de existência do outro, a alteridade, a singularidade e, com base nela nenhum tipo de racionalidade tem mais o monopólio da razão [...]”. (FESTA, 2002, p.47).

Desse modo, o monopólio da razão passa não pertencer mais a ciência moderna, possibilitando a compreensão das relações por meio de outras formas de conhecimento. Isso quer dizer que “[...] a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. [...]”. (SANTOS, B., 1988, p. 52).

Neste sentido, nessa nova concepção, o conhecimento passa a ser relativo, e o saber não é mais privilégio apenas da elite científica. Assim “[...] ficam indefinidos não só os limites entre as ciências, mas, também, entre diferentes modos de conhecer, já não sendo possível traçar com tanta certeza o limite entre quem sabe e quem não sabe”. (GONÇALVES, [200?], p. 04).

Faz-se necessário desconstruirmos as análises baseadas em verdades/certezas absolutas e, logo, não eliminarmos “[...] a incerteza e o imprevisível, vamos aprender a

melhor trabalhar e jogar com eles. Nós não tornaremos, de repente, ‘sábios’ [...]. Nada é certo, principalmente o melhor, mas inclusive o pior. É dentro da noite e do nevoeiro que precisamos jogar”. (MORIN, 1986, Não paginado).

Nesta perspectiva, segundo Frei Beto, “o grande equívoco da modernidade foi achar que a razão humana resolveria todos os problemas. [...]”. (2001, p.11). Muitos equívocos fizeram da modernidade o *locus* da injustiça e da tragédia universal. O conhecimento humano produzido se transformou em mercadoria e foi usado como fonte de poder, dominação e extermínio de culturas menos avançadas tecnologicamente. O resultado disso é a fome e a violência como fenômenos mundiais. Além do temor constante com relação a bombas nucleares e catástrofes ambientais que podem chegar a exterminar a vida no Planeta Terra:

Passando cinco séculos, qual, o saldo da modernidade? Somos 6 bilhões de habitantes no planeta. Metade vive entre a miséria e a pobreza, sendo que 2/3 vivem no limite de suas necessidades, sem direito ao supérfluo. Graças à razão, à evolução da ciência e da tecnologia, construímos uma capacidade bélica - que é o atual potencial dos arsenais nucleares - com o poder de destruir este planeta 36 vezes. E não fomos capazes de construir recursos para que uma geração pudesse dizer no futuro: “Na nossa época, ninguém passava fome”. (BETTO, 2001, p.11).

5.2 – Globalização e mundialização do capital: característica básica do espaço geográfico no século XXI

*Filho de imigrantes russos casado na Argentina
Com uma pintora judia,
Casou-se pela segunda vez
Com uma princesa africana no México*

*Música hindu contrabandeada por ciganos poloneses faz sucesso
No interior da Bolívia zebras africanas
E cangurus australianos no zoológico de Londres.
Múmias egípcias e artefatos Incas no museu de Nova York*

*Lanternas japonesas e chicletes americanos
Nos bazares coreanos de São Paulo.
Imagens de um vulcão nas Filipinas
Passam na rede de televisão em Moçambique*

*Armênios naturalizados no Chile
Procuram familiares na Etiópia,
Casas pré-fabricadas canadenses
Feitas com madeira colombiana
Multinacionais japonesas*

*Instalam empresas em Hong-Kong
E produzem com matéria prima brasileira
Para competir no mercado americano*

*Literatura grega adaptada
Para crianças chinesas da comunidade européia.
Relógios suíços falsificados no Paraguai
Vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles.
Turista francesa fotografada semi-nua com o namorado árabe
Na baixada fluminense*

*Filmes italianos dublados em inglês
Com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia
Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné*

*Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul.
Pizza italiana alimenta italianos na Itália
Crianças iraquianas fugidas da guerra
Não obtém visto no consulado americano do Egito
Para entrarem na Disneylândia*

Titãs⁸⁵

O processo de globalização pode ser concebido como uma totalidade desigual e combinada. Devido ao desenvolvimento da técnica, da ciência e da informação, esse processo produz um período histórico diferente de tudo que a humanidade já vivenciou, pois, pela primeira vez, temos relações socioeconômicas unificadas mundialmente. Isso quer dizer que o sistema capitalista é o primeiro sistema global. Uma de suas características é a simultaneidade das relações, ou seja, os fenômenos socioeconômicos mundiais atingem todos os países instantaneamente. Corroborando nesse sentido, Straforini afirma:

[...] a globalização no atual período histórico é uma realidade para todo o mundo. A globalização é entendida como um todo sistêmico, desigual e combinado. Pela primeira vez na história da humanidade temos os fenômenos sociais, políticos e econômicos unificados planetariamente graças aos imperativos técnicos, científicos e informacionais. [...]. (2004, p. 30).

Logo, processo importante e imprescindível de explicação geográfica e, no nosso caso, de explicação da questão agrária no Brasil, é a globalização. Este processo afeta, direta ou indiretamente, todos os seres humanos sejam estes habitantes do campo ou da cidade, morando em países desenvolvidos ou em países subdesenvolvidos. A diferença está no nível e na profundidade deste impacto. Corroborando nesta perspectiva, Boff (2006, Não

⁸⁵ Música: Disneylândia.

paginado), nos afirma que “a característica básica do século XXI será a consolidação do processo de globalização. Esse fenômeno deve ser corretamente entendido. Ele não é apenas um dado econômico, político e cultural, [ele afeta] os seres humanos [...]”.

Nesse sentido, a globalização é um processo que interfere até na subjetividade das pessoas, pois afeta todas as instâncias da vida social, ou seja, desde os aspectos econômicos até as produções culturais dos povos. Por isso, segundo Santos, (2001, p. 142): “para a maior parte da humanidade, o processo de globalização acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade [...]”.

Inerente a esse processo de mudanças socioeconômicas do capitalismo, em sua atual etapa de globalização, é a restrição cada vez maior ao exercício das liberdades públicas e, também privadas, da maioria da população mundial, em benefício da liberdade privada daqueles que dispõem de capital (DUPAS, 1999).

Para Corrêa apud Straforini “[...] a globalização é o estágio mais avançado da espacialização capitalista [...]”. (2004, p.30). Nesse sentido, a globalização é um processo que marca nosso período histórico pela internacionalização das relações socioeconômicas capitalistas em nível global, ou seja, é a internacionalização do capitalismo que começa no capitalismo mercantilista e avança, após a revolução industrial, chegando ao século XXI ao seu ápice de internacionalização. Isto acontece porque, segundo o geógrafo Milton Santos, os níveis de desenvolvimento técnico, científico e informacional, chegaram a um patamar que permitiu a difusão do capital em escala global, como em nenhum outro período da história da humanidade. Isso quer dizer que a exploração capitalista também alcança o seu ápice de internacionalização e se torna universal. Dito de outra maneira:

A força motriz da globalização no período recente do capitalismo está na sua busca desenfreada pelo lucro. [...] O período atual é, assim, o ápice da internacionalização do capitalismo, [...] se diferencia dos demais porque as possibilidades dadas pelas técnicas são universais em virtude da informação e da comunicação [...]. (STRAFORINI, 2004, p. 30).

Essa atual fase da globalização e, conseqüentemente, de desenvolvimento do capitalismo em escala global é identificado por Vesentini (1995, p. 8) como “terceira revolução industrial” ou “revolução técnico-científica”. Principalmente, devido ao nível tecnológico que a diferencia da segunda revolução industrial, por exemplo, hoje “[...] a

produção de softwares para computadores torna-se mais importante que a fabricação de hardwares [...]”. (VESENTINI, 1995, p. 9).

Existe, assim, uma produção diferencial das técnicas que se destacam no período atual do capitalismo e, demonstra, por isso, a importância maior dada à tecnologia no período atual se compararmos aos períodos anteriores:

[...] a robótica, a biotecnologia (em especial a engenharia genética), a microeletrônica, a química fina, as telecomunicações e as indústrias de novos materiais. São setores que utilizam muito mais - e dependem - (d) a ciência e (d) a tecnologia que aqueles outros, típicos da primeira ou da segunda revolução industrial. [...]. (VESENTINI, 1995, p. 9).

Acompanhando as mudanças tecnológicas, muda-se também, o perfil dos funcionários, pois, os empregos exigem maior qualificação, a fim de controlar estes novos setores de produção. E, por sua vez, esses novos setores produtivos acabam modificando os valores e os comportamentos da nossa sociedade, exige-se cada vez mais pesquisa e criatividade nas atividades produtivas:

[...] São setores onde o fundamental são as idéias, as pesquisas, o trabalho cerebral e criativo, ficando a mão-de-obra barata e mesmo a especializada em segundo plano. E são setores que revolucionam mais uma vez toda a sociedade [...] radicalmente, modificam os valores e comportamentos básicos da sociedade moderna. (VESENTINI, 1995, p. 9-10).

Devido ao avanço técnico-científico-informacional dos meios de transporte, principalmente os aviões que permite o deslocamento físico rápido, e no sistema informacional, sobretudo a internet, que trouxe a instantaneidade na comunicação global, as distâncias se encurtam, ficando mesmo a impressão que o mundo possa “[...] ter substancialmente ‘encolhido’. Desenha-se assim um mundo ‘sem fronteiras’, onde foi decretado o ‘fim das distâncias’, tanto pela velocidade permitida ao nosso deslocamento físico pelos transportes quanto pela instantaneidade proporcionada pelas comunicações, especialmente a Internet⁸⁶”. (HAESBAERT, 2006, p. 20).

Portanto, devido ao avanço informacional, na atual fase da globalização, assistimos a “[...] formação de um planeta-mídia para toda a humanidade. [...]”. (FESTA, 2002, p.49). Nessa direção, segundo Jameson, esta fase atual de globalização está produzindo

⁸⁶ É importante salientar nesse debate que não são todas as pessoas que tem as mesmas possibilidades de acesso aos meios técnico-científico-informacionais e, por isso, as distâncias terminam, principalmente, para as classes dominantes que usufruem constantemente da tecnologia de ponta.

um modelo de sociedade que pode ser denominada de “sociedade da imagem”. Em suas palavras: “estamos vivendo uma euforia da alta tecnologia, dos computadores, do espaço cibernético, celebrada, diariamente, pelas empresas de comunicação. Este é o verdadeiro momento da sociedade da imagem [...]”. (apud FESTA, 2002, p.51).

Com essa difusão das empresas de comunicação muda-se, portanto, a concepção de acesso à informação, abrindo uma diversidade de opções para poder adquiri-la. Ao contrário, então, do modelo anterior, onde havia poucos canais de televisão que davam acesso às informações, hoje, existem milhares de canais por assinatura, além de uma enorme variedade de jornais e revistas. Com a Internet, a televisão deixa de ser a detentora da informação:

Os computadores junto com as fibras óticas e as telecomunicações em geral estão transformando profundamente os escritórios, os bancos, as residências e os próprios meios de comunicações, que se tomam cada vez mais segmentados e interativos (no lugar de uma grande rede de TV ou um jornal nacional de imensa tiragem, a tendência agora são centenas ou milhares de canais por assinatura ou por segmentos sociais, milhares de jornais ou revistas locais voltados para um público específico, que inclusive contribui ativamente para a sua linha editorial, etc.). (VESENTINI, 1995, p. 11).

Sabemos, todavia, que esse sistema de informações, comandado pela burguesia em escala mundial, reforça a desigualdade, pois, os empresários, que são partners dos sistemas econômicos e financeiros, detêm, também, a infra-estrutura, os meios de comunicação, a Internet e a informática integradas num complexo sistema satelital (FESTA, 2002, p.50).

Dessa forma, o que vemos surgir é um sofisticado sistema de reprodução ideológica globalizado, hoje, muito mais complexo e eficiente, do que nos períodos anteriores. Dessa maneira, a implantação do “planeta-mídia” e a expansão mediática, em seu conjunto, constituem-se em aparatos ideológicos da globalização e, sobretudo, representa, simbolicamente, o projeto expansionista da economia global (FESTA, 2002).

Nessa direção, os detentores do poder econômico e financeiro que, por sua vez, são os donos das empresas de comunicação, difundem sua ideologia e produzem, por meio das propagandas, as necessidades do mundo atual a fim de reproduzir o seu capital e cristalizar a ordem vigente, modificando o comportamento das pessoas. Por isso, segundo Gonçalves, o capitalismo, hoje, através da mídia, produz não só mercadorias, mas, sobretudo, subjetividades, comportamentos, modos de vida etc. Em suas palavras: “[...] as grandes

potências industriais e financeiras produzem, desse modo, não apenas mercadorias, mas também subjetividades [...] produzem necessidades, relações sociais, corpos e mentes [...]”. ([200?], p. 30).

Os meios de comunicação desempenham a função de aparelho ideológico do sistema capitalista globalizado, sendo um dos responsáveis pela manutenção e reprodução da ordem desigual vigente. Acostumamos enxergar o mundo por meio dos “olhos” dos meios de comunicação, por isso, existe uma resistência por parte da maioria da população com relação aos movimentos sociais, reflexo da imagem denegrida pelos meios de comunicação. É, pois, essa ideologia, de que nos fala Paulo Freire (1999), que tenta penumbrar a realidade e, assim, nos ‘miopizar’ e nos ensurdecer para que aceitemos docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal.

Logo, o que temos é um sistema de comunicação que, além de ser responsável por auxiliar na organização da produção em escala global, cumpre a função de auxiliar na reprodução do modelo socioeconômico vigente, justificando a acumulação do capital e, conseqüentemente, exploração em escala global. É, por isso, que podemos considerá-lo como um dos poderes que exercem influência na sociedade, condicionando as relações sociais. Dito de outra maneira:

A síntese política do espaço social é fixada no espaço de comunicação. É por isso que as indústrias de comunicação assumiram posição tão central. Elas não apenas organizam a produção numa nova escala e impõem uma nova estrutura adequada ao espaço global, mas também tornam imanente sua justificação. O poder, enquanto produz, organiza; enquanto organiza fala e se expressa como autoridade. (GONÇALVES, [200?], p. 30).

A expressão "globalização" tem sido utilizada, mais recentemente, num sentido marcadamente ideológico, enquanto assistimos no mundo inteiro a um processo de integração econômica sob a égide do neoliberalismo. Esse processo possui como características principais: o predomínio dos interesses financeiros, a desregulamentação dos mercados, as privatizações das empresas estatais, e o abandono do estado de bem-estar social. Percebemos, pois, que as medidas liberais adotadas não reduziram o desemprego e, ainda, aumentaram as desigualdades sociais existentes (DUPAS, 1999).

Estas mudanças globais, conduzidas pela globalização neoliberal, atingem todos os países, no entanto, sem dúvida, suas conseqüências negativas são mais avassaladoras nos países subdesenvolvidos como o Brasil e outros países da América Latina. Contudo, além de nós, ainda temos a situação de miséria e estagnação dos países do continente africano, além

de uma grande parcela do continente asiático. Todos esses países possuem em comum o fato de terem sido explorados e arrasados pelas potências imperialistas européias e, atualmente, esse processo de globalização vem a intensificar a exploração desses países por parte da burguesia local e, também, por parte da burguesia dos países desenvolvidos.

Segundo Cano, devido a essa situação deplorável na qual vivemos na sociedade atual, é possível afirmar que estamos diante de uma verdadeira “desordem mundial” cujo catalisador não é apenas a terceira revolução industrial, mas também a globalização financeira que é uma das marcas desse processo na busca de maior acumulação de capital:

Na verdade, estamos diante de uma nova desordem internacional, não só gerada por essa nova revolução industrial, mas também pela globalização financeira. Os efeitos imediatos disso podem ser constatados pelo verdadeiro abandono em que se encontra o continente africano; pela estagnação e miséria em que se encontram amplas áreas asiáticas, pela ausência da prometida ajuda cooperação ao ex-bloco socialista, relegado ao abandono; e pelo destino da maioria dos países da América Latina. (CANO, 1995, p. 125).

O resultado desse modelo neoliberal de globalização atual para as camadas subalternas, de todos os países do mundo, é a miséria e a exclusão social, pois a cada dia o número de pobres e de miseráveis aumenta. Um fator que explica, pelo menos parcialmente, a causa desse aumento da exclusão social no mundo inteiro é que na fase atual de acumulação capitalista, as políticas sociais foram trocadas pelo lucro desenfreado, a fim de vencer a concorrência do mercado. Por isso, Santos (2001, p. 149) afirma que esse modelo de globalização atual “[...] tem trazido como consequência para todos os países, uma baixa de qualidade de vida para a maioria da população e a ampliação do número de pobres em todos os continentes, pois, com a globalização atual, deixaram-se de lado políticas sociais [...]”.

Esse quadro acerca da globalização nos aponta a necessidade da mudança e acreditamos que a educação e os movimentos sociais podem ser os provocadores dessa mudança. Nesta perspectiva, não podemos nos deixar enganar pela ideologia neoliberal que esconde a essência dos acontecimentos por trás de aparências fatalistas, onde tudo é imutável, transformando esse processo em uma “entidade metafísica” (FREIRE, 1999): “[...] é muito difundido a idéia segundo a qual o processo e a forma atuais da globalização seriam irreversíveis [...]”. (SANTOS, 2001, p. 160).

A ideologia neoliberal, muitas vezes, consegue convencer os excluídos (ou precariamente incluídos) do sistema que tudo é natural e, portanto, nada poderemos fazer para

mudar o que está estabelecido. A respeito disso Freire (1999, p. 143-144) nos diz que “[...] uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. [...]”.

É, portanto, por meio desse discurso, que a elite capitalista que comanda esse processo busca camuflar a barbárie provocada pelo modelo socioeconômico vigente, tentando inocentar-se da culpa por provocar a miséria de milhões de pessoas. Dito de outra maneira: “[...] o discurso ideológico da globalização, procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. [...]”. (FREIRE, 1999, p. 144).

Corroborando neste sentido, Santos (2001, p. 159) afirma que “[...] a globalização atual é muito menos um produto das idéias atualmente possíveis e, mais, o resultado de uma ideologia restritiva adrede estabelecida [...]”.

Contraditoriamente assistimos neste momento, também, a outra face dessa desumana realidade que desponta enquanto força de mudança, ou seja, da mesma forma que a evolução das técnicas permitiu ao capitalismo sua expansão em escala global, permitiu também ao ser humano que utilizasse da técnica e da informação em busca de uma transformação social. Por exemplo, vemos nos meios de comunicação o anúncio da origem de inúmeros movimentos caracterizados como sendo, segundo Gonçalves, movimentos “anti-globalização” e suas reivindicações são percebidas em nível mundial. Em suas palavras: “esses mesmos meios de comunicação vêm caracterizando como movimentos ‘anti-globalização’ todo o conjunto de manifestações que vem se fazendo à escala global e que traz em seu bojo movimentos que comportam múltiplas dimensões [...]”. (GONÇALVES, [200?], p. 30).

Neste sentido, devemos estar atentos à evolução dos movimentos sociais que aparecem cada vez mais fortes no cenário político, principalmente na América Latina reivindicando direitos e exigindo mudanças: “[...] múltiplos povos e culturas se [apresentam] à cena política como se pode ver por meio da mobilização de populações camponesas, indígenas ou comunidades negras em amplas regiões da América Latina [...]”. (GONÇALVES, [200?], p. 31). Dentre esses movimentos, se destaca na luta camponesa o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, no Brasil.

É necessário então percebermos de maneira crítica a territorialidade dos grupos subordinados ou precariamente incluídos na dinâmica globalizadora (HAESBAERT, 2006). Dentre esses grupos estão os sem terra, marginalizados pela expulsão do campo, que

passam a lutar pelos seus direitos. Sendo que nesse espaço globalizado “[...] os múltiplos territórios que nos envolvem incluem esses territórios precários que abrigam sem-tetos, sem terras e os tantos grupos minoritários que parecem não ter lugar numa des-ordem de ‘aglomerados humanos’”. (HAESBAERT, 2006, p.17).

Estes movimentos têm construído uma fase de lutas por um projeto libertador por meio da “[...] rejeição de todas as formas de exclusões de povos, culturas inteiras, países e regiões, e anuncia a emancipação da diversidade humana e da biodiversidade, como patrimônio da humanidade e não apenas da sociedade de mercado”. (SANTOS apud FESTA, 2002, p. 49).

Esta luta pode ser auxiliada pelo acesso global dos povos aos sistemas de comunicação e informação. Ou seja, inicia-se um período histórico em que se inaugura “[...] novo mundo, de diversidades, contradições e outra percepção - ou não - da responsabilidade com o todo, está particularmente espelhado nos sistemas de comunicação e informação e no acesso global de todos os povos ao que chamamos de planeta-mídia”. (FESTA, 2002, p. 45).

Nesta concepção, segundo Leonardo Boff, podemos afirmar, de maneira dialética e acreditando na possibilidade das mudanças, que a globalização inaugura uma nova forma de pensar da humanidade, sendo por isso um novo momento para a história da espécie humana. Começamos a construir a concepção de que todos nós somos pertencentes à mesma espécie, ou seja, a espécie humana e, também, habitamos o mesmo planeta, que deve pertencer igualmente a todos. Portanto, para Boff, juntamente ao processo de globalização existe um processo de unificação/fusão da história humanidade e a história do planeta terra:

A globalização representa esse momento novo da Terra e da espécie humana. Todos se encontram como num único lugar: no Planeta Terra. A partir de agora não haverá tanto a história da Alemanha ou do Brasil, mas a história da humanidade unificada e globalizada, unida com a história da Terra. (BOFF, 2006, Não paginado).

De acordo com Milton Santos, há sinais de mudanças a partir da “[...] mistura intercontinental e intranacional de povos, raças, religiões, gostos, assim como a tendência crescente à aglomeração da população em alguns lugares [...]”. (2001, p. 145). Estas fusões culturais acarretam a produção de um território caracterizado por lutas e reivindicações.

É nessa contradição que a globalização, ao mostrar sua face perversa, produz a consciência da necessidade de construção de uma outra realidade. Portanto, “[...] graças à

globalização, está ressurgindo algo muito forte: a história da maioria da humanidade conduz à consciência da sobrevivência dessa tercermundização [...]”. (SANTOS, 2001, p. 151).

Dessa maneira, concordamos com Milton Santos quando assevera sobre a necessidade/possibilidade de construção de uma “outra globalização”, onde o ser humano seja o centro das ações e não mais o mercado, isto pressupõe uma mudança radical das estruturas que comandam a lógica atual da globalização, “[...] supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem. [...]”. (SANTOS, 2001, p. 147).

Construir outra globalização significa, portanto, uma ruptura com processo neoliberal de globalização atual, centralizado na maximização dos lucros e exploração do ser humano pelo capital. Nesse processo perverso, tudo, com exceção do mercado, se transforma em resquício, sem importância, até o próprio homem e, também, “[...] dessa forma, o território, o Estado-nação e a solidariedade social também se tornam residuais”. (SANTOS, 2001, p. 147). Por conseguinte, nesse novo modelo societário o interesse social suplantaria o interesse econômico e “[...] seria abolida a regra da competitividade como padrão essencial de relacionamento [...]”. (SANTOS, 2001, p. 148).

5.3 - O campo: uma totalidade inclusa em relações globais

O campo é parte inerente do espaço que é uma totalidade, entretanto para desvendar essa totalidade se faz necessário entender que “[...] os recortes, analíticos podem ser feitos a partir de uma diversidade de leitura e abordagens e correntes de pensamento [...]” (FAJARDO, [200?], p.1).

Partindo-se da concepção de que o método é nossa leitura de mundo, podemos dizer que a realidade pode ser vista de diferentes formas dependendo da concepção teórica, político e ideológica do pesquisador. Assim sendo, precisamos conhecer as diferentes formas de interpretar a realidade para que possamos comparar e definir as diferenças existentes nas leituras da realidade. Por conseguinte, “[...] há necessidade, por parte do intelectual, de ler não apenas uma, mas as várias versões sobre um fato, para que possa ter uma outra visão do mundo, uma visão real dos fatos concretos, já que o mundo pode ser visto com muitas lentes distintas”. (SANTOS, [199?], p. 57-58).

Partimos do pressuposto que o espaço é uma totalidade e, logo, não existe isolamento numa relação social por menor que pareça, ou seja, não existe a possibilidade de que uma relação não esteja incluída em relações globais porque qualquer relação social por

mais isolada que seja em sua aparência, contém partes de relações globais. Por isso, as relações sociais que envolvem uma comunidade camponesa, em qualquer lugar do Brasil, não se restringem ao entorno territorial de onde vive esta comunidade, mas, sim, envolve processos mais abrangentes que ultrapassam os “muros” invisíveis desse território⁸⁷. Corroborando neste sentido, Santos afirma:

A relação social, por mais parcial ou mais pequena que pareça, contém partes das relações que são globais [...] Por exemplo, a história que passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe, aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente [...]. ([199?], p.57-58).

Este fenômeno só é possível porque numa economia globalizada, o processo econômico fica cada vez mais evidenciado nas transformações territoriais. Neste processo, as lógicas externas é que passam a comandar (SANTOS, 2001). E são essas lógicas globais de maneira desigual e combinada que passam a orientar as modificações do campo em todo o território nacional⁸⁸. Onde se observa que a perda da autonomia local também reflete na perda da autonomia socioeconômica e cultural das parcelas territoriais do campo, ou seja, ocorre a perda da autonomia da territorialidade desses povos.

Quanto a essa interferência externa na territorialidade dos povos, Raffestin exemplificou com o embate de territorialidades contraditórias entre Sicilianos e o norte da Itália. A territorialidade dos povos é construída no dia-a-dia no processo de produção de suas relações materiais e simbólicas. Todavia, estas dependem, para a sua manutenção/transformação, do embate com as territorialidades impostas externamente, principalmente pelo capital. No caso do campo a racionalidade do agronegócio coloca em risco a reprodução das territorialidades dos povos do campo.

A territorialidade de um siciliano, por exemplo, é bem constituída pelo conjunto daquilo que ele vive cotidianamente: relações com o trabalho, com o não-trabalho, com a família, a mulher, a autoridade política etc. Entretanto, não é possível compreender essa territorialidade se não se considerar aquilo que a construiu, os lugares em que ela se desenvolve e os ritmos que ela implica. Há a parte interna da territorialidade, o núcleo denso, em certo sentido, e a parte externa, aquela imposta pelos atores não sicilianos. A territorialidade siciliana é uma longa luta para preservar uma

⁸⁷ Por exemplo, o leite produzido pelos assentados em Paulicéia, é vendido para a toda a região com a marca de leite Brancão.

⁸⁸ Um exemplo é com relação a produção do biodiesel visando o mercado externo, esta lógica está modificando a paisagem rural em diversas regiões do país.

identidade, uma diferença, mas é uma luta esgotante contra o norte da Itália. O poder piemontês não obliterou a identidade siciliana, também não modificou sensivelmente as relações ancestrais, mas, ao contrário, bloqueou a evolução da territorialidade e, ao mesmo tempo, foi modificado por essa relação exaustiva. Se o norte impôs à Sicília uma relação dissimétrica no plano econômico, a Sicília, em contraposição, impôs ao norte uma relação conflitual no plano político. A relação Itália–Sicília é a história do choque de duas territorialidades contraditórias, caracterizadas, respectivamente, por uma racionalidade econômica capitalista e uma racionalidade política “feudal” [...]. (1993, p.162).

A presença do agronegócio no campo, que não segue a lógica territorial camponesa, mas, sim, a lógica capitalista global, pode significar a perda da identidade local. Nesta perspectiva, refletiremos a respeito do campo numa perspectiva dialética, a partir da categoria território, buscando apreender no local às determinações econômicas e políticas globais.

Podemos conceber o campo, enquanto território, como uma produção humana, ou seja, dos povos do campo. Neste sentido, podemos identificar os camponeses produzindo suas relações sociais nesse espaço e transformando-o por meio do trabalho em um território de reprodução da vida. Entretanto, o campo também é produzido pela burguesia, capitalistas do agronegócio, que se utilizam deste território enquanto território de negócio para a reprodução de sua classe, sendo que, na maioria das vezes, esta classe vive nas grandes cidades, mas exerce seu poder econômico-político no campo.

Mas, temos ainda que incluir nessa totalidade, as condições naturais presentes no território do espaço agrário que dão a possibilidade ao homem de sua existência, ou seja, é a partir da natureza que as modificações nesse espaço se constroem. Sendo assim, segundo Passos:

[...] o espaço rural [território rural], sendo uma criação humana permanente, é dependente das populações campesinas que nele vivem e cultivam, e também de uma parte da burguesia urbana que detém seu domínio imobiliário e político, mas ele não pode existir fora das condições naturais, por também ser uma realidade ecológica. (apud FAJARDO, [200?], p. 1- 2).

5.4 – Produção do espaço social/geográfico e das relações socioespaciais: relações de trabalho sociedade⁸⁹/natureza.

Como o espaço geográfico é uma totalidade que envolve sociedade e natureza, é função da ciência geográfica interpretar a produção do espaço pela sociedade capitalista, com suas desigualdades, contradições e luta de classes. Além do que devemos entender o processo de apropriação da natureza pela sociedade por meio do trabalho sob o modo de produção capitalista. Nas palavras de Oliveira espaço:

[...] é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (1994b, p.142).

Segundo Moreira, “[...] a essência da aparência estará ditada pelo caráter histórico que o trabalho adquire em cada sociedade”. (1994, p.68). Por isso, temos que entender a relação de trabalho como um dos temas centrais da geografia para se entender a produção do espaço social/geográfico ou das relações socioespaciais, pois sociedade e espaço social são dimensões gêmeas (HAESBAERT, 2006). Neste sentido, a “[...] ‘relação do homem-meio’ é uma relação de trabalho. Logo o que se tem na forma da organização espacial é a própria sociedade”. (MOREIRA, 1994, p.68).

Podemos explicar essa relação, segundo Moreira, da seguinte forma: a existência do ser humano é garantida por meio das relações de trabalho. Isso quer dizer que é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza em objetos que satisfaçam suas necessidades e garantam a sua reprodução. Daí a relação homem-meio ser uma relação de trabalho que propicia a produção das relações socioespaciais. Em suas palavras:

A configuração da geografia como mundo circundante decorre do fato de que a existência humana é garantida pelo trabalho dos homens. Pelo seu trabalho os homens transformam a natureza em objetos para consumo e para lhes aumentar a sua capacidade de trabalho. A natureza fornece o material, que o trabalho do homem transformará nos objetos com os quais satisfará a suas necessidades variadas. (MOREIRA, 1994, p.68).

⁸⁹ Não existe ser humano que não esteja inserido em uma sociedade e que esta não esteja inserida num contexto geográfico ou, mais especificamente, territorial.

Por isso, concordamos com Engels que o trabalho criou o próprio ser humano. Sendo assim, ele é responsável por atribuir valor as coisas e, assim, criar mercadorias por meio da transformação da natureza, produzindo toda a riqueza existente. Mas, não é apenas isso, concebemos que o trabalho tem uma importância maior, a ponto de podermos afirmar que o trabalho é a condição de existência da vida humana, ou seja, é a essência que garante a nossa reprodução enquanto seres sociais. Nas palavras de Engels:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (1977, p.63).

Nesta perspectiva, Engels vai explicar que essa relação foi um processo que nasceu simples, visando apenas atender as necessidades básicas de sobrevivência do ser humano, e se transforma em um processo complexo com o passar do tempo. O trabalho surgiu para atender as necessidades mais básicas do ser humano, sobretudo, de alimentação, por meio, primordialmente, da caça e da pesca e, mais tarde, da agricultura e da pecuária. Entretanto, com o passar do tempo, e com o desenvolvimento de todo o corpo do ser humano, fomos aprendendo operações mais complexas, visando atingir, cada vez mais, objetivos mais difíceis. Então, cria-se o comércio, a navegação, a ciência e a arte. As tribos se transformam em nações e com elas surgem o Estado, o direito e a política. Até chegar ao ápice da criação humana, a religião. Em suas palavras:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. [...]. (1977, p.69).

Entendemos que as relações de trabalho se originam das próprias necessidades materiais humanas de sobrevivência. Ou seja, o ser humano ao sentir fome, sede e frio passa a intervir na natureza a fim de suprir essas necessidades. Sendo assim, é por meio

do trabalho que os homens estabelecem relações entre si e com a natureza, pois se faz necessário definir socialmente o modo de produção e a forma de distribuição dessa produção. Daí surge os sistemas socioeconômicos e as relações socioespaciais.

A partir das necessidades do homem em termos de fome, sede e frio verifica-se uma ação de intervenção na natureza. Do caráter social, envolvendo um trabalho organizado coletivamente, implica uma certa divisão do trabalho e a definição do quê, quanto e como será a produção. E ainda de que jeito reparti-la. Surgem então relações sociais que têm sua essência na produção. É no trabalho social que os homens estabelecem relações entre si e, a partir destas, com a natureza. (CORRÊA, 1986, p.54).

Logo, em síntese, o que temos nessa relação de trabalho é a “[...] natureza primitiva transformada em segunda natureza, para empregar uma expressão de Marx”. (CORRÊA, 1986, p.54). O espaço social/geográfico ou “[...] a organização espacial é a segunda natureza, ou seja, a natureza primitiva transformada pelo trabalho social”. (CORRÊA, 1986, p.54).

A segunda natureza, portanto, seriam todas as formas espaciais ou os fixos e fluxos distribuídos sobre a superfície da terra. É, portanto, toda a produção social da natureza, ou seja, todas as construções humanas, desde a nossa casa, a cidade que moramos, o campo onde produzimos a agricultura, as pontes, as estradas etc. Tudo isso é a segunda natureza, que é organizada espacialmente pela sociedade. Dito de outra forma:

Os campos cultivados, os caminhos, os moinhos e as casas, entre outros, são exemplos de segunda natureza. Estes objetos fixos ou formas dispostas espacialmente (formas espaciais) estão distribuídos e/ou organizados sobre a superfície da Terra de acordo com alguma lógica. O conjunto de todas essas formas configura a *organização espacial da sociedade*. (CORRÊA, 1986, p.54, grifo nosso).

No interior dessa relação de trabalho está o espaço social/geográfico, ou seja, “se considerado no seu plano mais geral a geografia é o que Karl Marx (1818-1883) disse sobre o processo do trabalho: historicização da natureza e naturalização da história [...]”. (MOREIRA, 1994, p.74). É por meio desse processo que ocorre a fusão entre a história dos homens e a história natural. Dessa maneira, “Diz Marx que, desde o aparecimento do homem na face da Terra a história dos homens e história da natureza confunde-se e se fundem em um só e mesmo plano”. (MOREIRA, 1994, p.74).

Neste processo de historicização da natureza, por meio das relações de trabalho, é produzida a sociedade. Assim podemos dizer que, da mesma forma que as outras ciências sociais, o: “[...] objeto da geografia é a sociedade, e não a paisagem, a região, o espaço ou outra coisa qualquer”. (CORRÊA, 1986, p.52). Todavia, a geografia a estuda por meio de suas categorias como o espaço, território, paisagem, região e lugar, ou seja, “[...] a geografia representa um modo particular de se estudar a sociedade”. (CORRÊA, 1986, p.53). Sendo assim, “[...] a organização espacial é a própria sociedade espacializada”. (CORRÊA, 1986, p.53, grifo nosso).

A organização espacial é, para Corrêa, fruto da própria necessidade de reprodução da sociedade, visto que o espaço social/geográfico⁹⁰ é formado pelos objetos produzidos pelo trabalho social, e estes, por sua vez, viabilizam a reprodução da sociedade. Dito de outra maneira:

A organização espacial é assim constituída pelo conjunto das inúmeras cristalizações criadas pelo trabalho social. A sociedade concreta cria seu *espaço geográfico* para nele se realizar e reproduzir, para ela própria se repetir. Para isto, cria formas duradouras que se cristalizam sobre a superfície da Terra. Caso contrário, insistimos, a sociedade se extinguiria. (CORRÊA, 1986, p.57, grifo nosso).

Para entendermos melhor porque a organização espacial ou o espaço social/geográfico é a sociedade espacializada, vamos transcrever uma metáfora onde Ruy Moreira compara o espaço a um ginásio esportivo polivalente, ou seja, onde se realizam inúmeras atividades, cada qual com suas relações produzidas pelos sujeitos que participam do jogo:

Imagine um ginásio esportivo polivalente. A quadra está organizada para ali realizarem-se jogos de vôlei, basquete e futebol de salão. Para cada esporte (atividade), a quadra (superfície da Terra) tem um zoneamento específico (regiões), áreas limitadas por linhas onde há regras (leis, códigos morais) e um juiz (aparelho repressor). Cada jogador (agente realizador de uma atividade) tem uma posição dentro da quadra (localização da atividade) e há caminhos a serem percorridos pelo jogador e a bola (fluxos, materiais ou

⁹⁰ Espaço geográfico para Corrêa e Moreira é o espaço já humanizado/historicizado/geograficizado. Ele é produzido e organizado pelo ser humano, ou seja, não é o espaço natural, anterior as ações humanas, é o espaço socializado. No entanto, sem deixarmos de incluir as contribuições desses autores para nossa pesquisa, vamos optar por privilegiar o uso do conceito de território em nossa pesquisa. Vamos explicar esse tema no item: “O território como categoria de análise geográfica”.

não). Em outras palavras, para cada esporte existe uma organização espacial específica. (apud CORRÊA, 1986, p.59).

5.5 - O trabalho e a produção/organização espacial no modo de produção capitalista: espaço de reprodução do capital

Tendo em vista que “[...] as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos [...]” (OLIVEIRA, 1994b, p.142), a produção/organização espacial não se faz aleatoriamente, há fatores determinantes que devem ser enfatizados na construção de uma Geografia Crítica. Neste sentido, se é o trabalho humano o responsável pela produção do espaço social/geográfico, logo, não podemos deixar de considerar que no modo de produção capitalista o trabalho acontece subordinado ao capital, ou seja, a burguesia é quem dita às regras do trabalho: o que, como, para quem produzir. E os trabalhadores apenas obedecem às ordens⁹¹. Temos ainda o Estado capitalista que legitima as ações do capital. Sendo assim, o poder econômico e o poder jurídico-político são os principais agentes produtores/organizadores do espaço social/geográfico no modo de produção capitalista.

Organização espacial é o resultado do trabalho humano acumulado ao longo do tempo. No capitalismo, este trabalho realiza-se sob o comando do capital, quer dizer, dos diferentes proprietários dos diversos tipos de capital. Também é realizado através da ação do Estado capitalista. Isto quer dizer que o capital e seu Estado são os agentes da organização do espaço. Daí falar-se em espaço do capital. (CORRÊA, 1986, p.61).

Deste modo, a “[...] reprodução ampliada do espaço é uma expressão espacializada do processo da reprodução ampliada do capital”. (CORRÊA, 1986, p.61). Portanto, não podemos pensar em produzir ciência ou construir um ensino de geografia voltado para a transformação social sem entender como as relações socioespaciais são produzidas e, conseqüentemente, sem entender a subordinação dessas relações ao modo capitalista de produção. Em uma sociedade de classes, o espaço social/geográfico refletirá a natureza classista dessa sociedade, bem como sua forma de produção e o consumo dos bens materiais. Visto que o espaço social/geográfico reflete as características do grupo que o criou. Dito de outra maneira:

⁹¹ Não estamos aqui retirando a capacidade transformadora dos sujeitos, estamos apenas esclarecendo como as relações ocorrem no capitalismo de cima para baixo, desde que não haja um processo de resistência/mudança social.

[...] a organização espacial é, como já vimos, expressão da produção material do homem, resultado de seu trabalho social. Como tal, refletirá as características do grupo que a criou. Em uma sociedade de classes, a organização espacial refletirá tanto a natureza classista da produção e do consumo de bens materiais, como o controle exercido sobre as relações entre as classes sociais que emergiram das relações sociais ligadas à produção. (CORRÊA, 1986, p.56).

Devido a esse processo de produção/organização do espaço social/geográfico pelo capitalismo, possuímos uma realidade brasileira que é marcada pela desigualdade e exploração, logo estes temas têm que ser parte integrante do currículo escolar para serem trabalhados de maneira crítica, longe da neutralidade. Temos que compreender essas questões de maneira plena, num contexto de internacionalização da economia num mundo capitalista globalizado. Entendemos que a nossa interpretação do espaço social/geográfico (ou do território para Oliveira, 2004) se faz de forma a entender como que os processos contraditórios do capitalismo mundializado interferem nas relações socioespaciais e, logo, na vida das pessoas.

Nesta perspectiva, entendemos que, no Brasil, o fenômeno de internacionalização da economia está no cerne das explicações acerca da reprodução das desigualdades socioespaciais. Uma das causas dessas desigualdades está na própria relação da elite com o Estado e na relação dos países subdesenvolvidos com os países desenvolvidos, pois os primeiros têm que pagar uma dívida impagável para os segundos, agravando a desigualdade interna. Isso ocorre porque possuímos um capital nacional explorador e unido ao capital internacional, além de um Estado capitalista que legitima essas ações. Os grandes grupos econômicos, no campo ou na cidade, exploram a natureza e os trabalhadores que são, por sua vez, transformados em mercadoria em nome do desenvolvimento.

Nessa lógica de internacionalização da economia, uma questão que marca esse debate é a produção nacional para o consumo internacional, ou seja, produzimos para as outras nações consumirem. Por isso, a produção agrícola se limita ao agronegócio exportador e produtor de grãos e de biodiesel. Nas palavras de Oliveira:

A sociedade se move, se agita. Os grandes grupos econômicos vão implantando seus grandes projetos de exploração/expropriação das riquezas naturais do país. E em nome do “exportar é o que importa”, a riqueza produzida no Brasil não tem conseguido pagar a impagável dívida externa que estes mesmos trabalhadores não fizeram.

O lugar do Brasil no contexto do capitalismo monopolista se redefiniu, redefinindo o lugar internacional do trabalho dos trabalhadores brasileiros. O país produz para as nações avançadas consumirem. E objetivando produzir para exportar, o país endividou-se e foi endividado. A lógica da dívida não é e é, ao mesmo tempo, nacional. A economia brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no seio do capitalismo mundial. (OLIVEIRA, 1994b, p.136).

Também entendemos que inerentes a esse processo de produção/organização do espaço social/geográfico pelo capitalismo, estão às questões ambientais, tão importantes para o mundo atual e de grande relevância para a formação de um cidadão crítico-reflexivo. Por isso, não podemos pensar este processo externo a relação capital-trabalho. Pois, se as relações de trabalho no capitalismo ocorrem visando lucro, então, a natureza se transforma em mercadoria, logo, a destruição da natureza é parte integrante desse processo que se intensifica na medida em que o capital se internacionaliza. Dito de outra maneira:

[...] Como o processo de trabalho é uma relação homem-meio apontada para o lucro pela via da produção de mercadorias de baixo custo, a relação é de depredação. A destruição e degradação da natureza que realiza o trabalho capitalizado intensificam-se com o aprofundamento da divisão capitalista de trabalho e sua internacionalização. (MOREIRA, 1994, p. 77).

A alienação, também, está inserida nessa relação de trabalho capitalista. Pois, a fim de aumentar a produtividade aumenta-se, então, a exploração do homem e da natureza. Esta relação é responsável pelo processo de alienação do trabalho por meio da intensificação das dicotomias entre homem e natureza, entre produtores e produto, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Sendo que o aumento da alienação significa, proporcionalmente, aumento do poder do capital. Nas palavras de Moreira:

Perseguindo a elevação da produtividade do trabalho como forma de elevação da taxa da exploração do trabalho e da natureza o capital dicotomiza a sociedade ilimitadamente, e amplia a base da alienação do trabalho e da natureza: intensifica a separação entre o homem e a natureza, entre produtores e produtos, entre trabalho de direção intelectual e trabalho manual. [...] Quanto mais alienação integraliza-se na sociedade, maior o poder do capital sobre o conjunto da sociedade. (1994, p. 77-78).

A escola, quando atua como aparelho ideológico do Estado, não permite ao indivíduo entender o trabalho no capitalismo como uma forma de alienação. O conceito de alienação foi criado por Marx para explicar que, no modo de produção capitalista o produto

do trabalho não pertence ao trabalhador, sendo apropriado pela burguesia, servindo apenas para reprodução do capital e, conseqüentemente, aumentando a desigualdade. O resultado é o estranhamento entre o produtor e a sua obra produzida. Por isso, o trabalho perde seu caráter emancipatório e inerente ao ser humano e torna-se, então, instrumento de reprodução do capital. Neste sentido, Neves afirma:

Alienação é um conceito clássico utilizado por Marx e tendências influenciadas por este, cuja formulação se baseia, inicialmente, nas implicações decorrentes do fato de que no capitalismo o produto do trabalho torna-se um poder independente e estranho ao trabalhador. Em outras palavras, significa que os progressos obtidos nos últimos séculos não favorecem a emancipação, mas ampliação do poder objetivo do capital sobre o trabalho, do ter sobre o ser. [...]. (apud LOUREIRO, 2004, p. 95).

No capitalismo, o trabalho além de alienar é produtor das próprias contradições nas quais se encontra inserido. Ou seja, a produção no capitalismo não é apropriada pela classe que a produziu, assim, contraditoriamente, quanto mais se produz, mais aumentam as disparidades sociais. Então, se aumenta a acumulação de poucos e a exclusão de muitos. Pois, a produção de mercadorias não possibilita a melhoria de acesso aos bens produzidos socialmente, pois estes são apropriados individualmente, aumentando ainda mais a distância entre o produtor (trabalhador) e o dono da produção (capitalista). O próprio avanço da ciência e da tecnologia não significa melhorias de vida para a população, mas sim, fontes de acumulação por parte dos detentores dos meios de produção, reproduzindo, e, até mesmo, intensificando a estratificação social. Logo, o trabalho alienado no capitalismo significa a coisificação das relações sociais e o aumento das diferenças sociais. Dito de outra maneira:

[...] Assim, quanto mais se produz, mais as classes populares se vêem privadas dos objetos necessários à sua sobrevivência e mais se coisifica a vida e se reedifica a dimensão econômica na lógica do livre mercado. Quanto mais se desenvolve científica e tecnologicamente, mais se aprofundam a miséria e a falta de acesso aos bens materiais que permitem objetivamente uma vida digna. [...]. (NEVES apud LOUREIRO, 2004, p. 95).

Nessa relação, segundo Marx, o trabalho e o trabalhador se transformam em mercadoria a produzir mercadorias. Tendo em vista que com a coisificação das relações, aumenta-se a valorização das mercadorias e diminui-se, proporcionalmente, a valorização do ser humano. É a inversão dos valores do “ter” sobre o “ser”. Em suas palavras:

Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (apud LOUREIRO, 2004, p.95).

Podemos refletir a respeito da deformação do sentido “criador” que o trabalho adquiriu sob o modo de produção capitalista, na canção “Música de trabalho”, composta por Renato Russo. Por meio dela o compositor diz que apesar do ser humano necessitar do trabalho para conseguir a dignidade cobrada pela sociedade moderna, o máximo que o trabalhador consegue é um emprego para ser explorado seguindo de forma submissa as ordens do patrão e ganhando o suficiente para, apenas, se reproduzir enquanto trabalhador, vivendo, por isso, na miséria. Essa relação é fruto de uma desigualdade que faz com que muitos não tenham “nada”, enquanto alguns, os detentores dos meios de produção, tenham mais do que precisam. Todavia, apesar de sabermos que é isso o que acontece, não podemos aceitar, visto que não existe fatalidade nessa relação, pois as relações são dinâmicas e mutáveis. Por isso, partindo do princípio que o conhecimento, a educação, a ciência, a arte, a teologia etc., não são neutras, devemos, pois, demonstrar a nossa posição frente à realidade contraditória e desigual capitalista. Dessa maneira, como fez Renato Russo, na música, nós professores de geografia temos que definir nossa posição em nossa atuação em sala de aula. Em suas palavras:

Sem trabalho eu não sou nada
 Não tenho dignidade
 Não sinto o meu valor
 Não tenho identidade
 Mas o que eu tenho
 É só um emprego
 E um salário miserável
 Eu tenho o meu ofício
 Que me cansa de verdade
 Tem gente que não tem nada
 E outros que têm mais do que precisam...
 Eu sei o que acontece
 Se você não segue as ordens
 Se você não obedece
 E não suporta o sofrimento
 Está destinado à miséria

Mas isso eu não aceito
 Eu sei o que acontece
 Mas isso eu não aceito

Eu sei o que acontece

Renato Russo⁹²

Na mesma perspectiva, a banda Paralamas do Sucesso, e seu compositor Herbert Vianna, pensam e cantam acerca de como atualmente os seres humanos se tornaram escravos do trabalho. Ou seja, devido a uma superexploração por parte do capitalista que não pode interromper a produção a fim de manter o acúmulo de capital, o trabalhador vive em prol do trabalho sem, no entanto, se apropriar do que é fruto dele. Se transformando, pois, em mais uma mercadoria para o capitalista, útil apenas enquanto mão-de-obra:

Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais
Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além de fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas
Ah, Eu acordo prá trabalhar
Eu durmo prá trabalhar
Eu corro prá trabalhar

Paralamas do sucesso⁹³

Se o emprego leva a exploração e subordinação, sua ausência leva a perda da dignidade e a humilhação, em muitos casos. Para viver, muitos desempregados (ou integrantes do exército de reserva) necessitam fazer serviços considerados informais, pois não possuem nenhuma forma de legalização de seu trabalho, são: engraxates, coletores de materiais recicláveis, vigilantes de carros, flanelinhas, vendedores ambulantes de faróis, camelôs, dentre outros. Sendo que esses serviços, normalmente, são prestados pelos marginalizados do sistema a fim de atender as necessidades da classe que possui maior abundância em nossa sociedade. Quando não conseguem nem esse tipo de ocupação para fazer, são obrigados a

⁹² Legião Urbana. Música: “Música de trabalho”. Álbum: A tempestade, 1996.

⁹³ Música: Capitão de Indústria.

pedir esmolas. É nesta perspectiva, que a banda Plebe Rude fala a respeito escrevendo o seguinte:

...Posso
Vigiar teu carro
Te pedir trocados
Engraxar seus sapatos...

Plebe Rude⁹⁴

A exclusão e o desemprego provocados pela lógica perversa do capitalismo conduzem à proliferação de uma multidão de miseráveis, mendigos, pedintes, indigentes etc. Termos usados para classificar os marginalizados/desumanizados pelo sistema, a eles é negado inclusive o acesso ao trabalho. Partindo do princípio que o trabalho criou o homem, o desemprego leva a desumanização do ser humano. A banda Skank narra essa questão em sua música “esmola⁹⁵”:

Uma esmola pelo amor de Deus
Uma esmola, dê, por caridade
Uma esmola pro ceguinho, pro menino
Em toda esquina, tem gente só pedindo

Uma esmola pro desempregado
Uma esmolinha pro preto pobre doente
Uma esmola pro que resta do Brasil
Pro mendigo, pro indigente...

Eu tô cansado, de dar esmola
Essa quota miserável da avareza
Se o país não for pra cada um
Pode estar certo
Não vai ser pra nenhum...

5.6 - O território como categoria de análise geográfica

Da mesma maneira que as outras ciências sociais “a sociedade é o tema verdadeiro da geografia [...]” (MOREIRA, 1994, p.68). Entretanto, a geografia possui um modo particular de estudar a sociedade (CORRÊA, 1986), visto que a reprodução da sociedade é analisada pela ciência geografia por meio de suas categorias de análise que são:

⁹⁴ Composição: André X/Gutje/Philippe Seabra. Música: “Até Quando Esperar”.

⁹⁵ Álbum: Calango (1994). Composição: Samuel Rosa e Chico Amaral.

espaço, paisagem, lugar, região e território. Neste sentido, alguns pesquisadores da geografia entendem o território como tema central da investigação geográfica, como é o caso de Oliveira (2004, p. 40) ⁹⁶ que segue autores como Lefebvre, Raffestin, Quaini, Lacoste, entre outros.

Diferentemente de alguns geógrafos, Raffestin faz distinção entre o que é o espaço e o que é o território explicando que: “Espaço e território não são termos equivalentes. Por tê-los usados sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo em que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias. [...]”. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Segundo Raffestin o espaço antecede ao território. É a partir do espaço que o território é produzido, ou seja, o espaço se transforma em território na medida em que ocorre a apropriação (material e/ou simbólica) do espaço pelos sujeitos. Este processo pode ser denominado de territorialização do espaço. Neste caso, para Raffestin a humanização da natureza não cria um espaço geográfico/social ou uma organização espacial e, sim, um território⁹⁷. Vejamos em suas palavras:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] (1993, p. 143).

Para Lefebvre apud Raffestin, a territorialização do espaço ocorre na medida em que esse espaço é humanizado/historicizado, ou seja, é modificado pelas relações de trabalho e contém, por isso, relações de poder. Isto significa que as instalações dos fixos e fluxos no espaço, bem como todas as modificações no processo de organização espacial como

⁹⁶ Oliveira, apesar de enfatizar o uso do conceito de território para explicar os fenômenos geográficos, admite a existência de um espaço como sendo uma totalidade produzida na relação entre sociedade e natureza. Portanto, não se limita a descrever o espaço apenas enquanto espaço natural. A respeito de esta discussão conceitual ver o item “Produção do espaço social/geográfico”.

⁹⁷ Daí a diferença do conceito utilizado por Raffestin de “território” e o conceito de espaço geográfico utilizado por Ruy Moreira e Lobato Corrêa para denominarem o mesmo objeto de estudo, pois para esses últimos o processo de humanização da natureza cria a sociedade e sua espacialização é o espaço geográfico, ou “organização espacial”, que seria a forma geográfica de estudar a sociedade. Essa organização espacial para Raffestin já é o território e não mais o espaço, pois o espaço desaparece com a ação humana. Para Moreira e Corrêa este espaço que antecede uma ação humana não é objeto de estudo da geografia, pois não possui relações sociais.

a agricultura, pecuária, indústrias, rodovias etc., são produções do trabalho humano que transformam o espaço em território.

[...] Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: “A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas etc.”. O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...]. (1993, p. 144).

O espaço no entendimento de Raffestin é como se fosse a natureza primitiva/natural, de que nos fala Marx. Essa natureza ao entrar em contato com o ser humano, por meio das relações de trabalho, transforma-se de natureza ou espaço natural em sociedade que, por sua vez, ao se apropriar deste espaço o transforma em território. Neste caso, o território é o processo de espacialização da sociedade. Vejamos suas explicações:

Para um marxista, o espaço não tem valor de troca, mas somente valor de uso, uma utilidade. O espaço é, portanto anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, “dado” como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. “Local” de possibilidades é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. [...]. (1993, p. 144).

De forma geral, podemos dizer que “[...] o território é entendido como um espaço constituído de um conjunto de relações entre os homens e entre os homens e seu ambiente material [...]”. (CREVOISIER, 2003).

Portanto, podemos dizer que todas as relações humanas acontecem no território, por isso entendemos a territorialização como uma relação inerente ao ser humano. Ou seja, à dimensão espacial e a territorialidade são componentes indissociáveis da condição humana (HAESBAERT, 2006, p. 16).

Isso quer dizer que “[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas [...]”. (SANTOS, [199?], p. 9). Para Santos⁹⁸, o

⁹⁸ Temos que fazer algumas ponderações ao uso do conceito de território produzido por Milton Santos, tendo em vista que nosso referencial principal é Ariovaldo de Oliveira que discute o processo de construção/produção/apropriação do território, diferentemente da discussão de Santos cuja ênfase está no uso do território. Em suas palavras: “O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O

território é o espaço onde todas as ações humanas acontecem, ou seja, é o espaço onde ocorre a reprodução material e simbólica do ser humano. Dessa forma, “[...] o Território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. [...]”. (SANTOS, [199?], p. 9). Sendo assim, é o espaço de todas as produções humanas, é o lugar de todos os homens, de todas as empresas e de todas as instituições (SANTOS, [199?]).

Nesta concepção, o território é entendido em todas as suas dimensões que envolvem desde a materialidade à subjetividade humana. Pensando a partir desta concepção o território passa a ser uma categoria geográfica que representa a totalidade, por isso as concepções acerca do território devem sempre ser integradoras, tentando “[...] buscar superar a dicotomia material/ideal, o território envolvendo, ao mesmo tempo, a dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço ou o ‘imaginário geográfico’ que não apenas move como integra ou é parte indissociável destas relações”. (HAESBAERT, 2006, p. 42).

Neste sentido, todas as relações humanas fazem parte do território porque todos nós necessitamos nos territorializar, pois este processo envolve desde o domínio político-econômico à apropriação simbólico-cultural do espaço pelas pessoas. Por isso, segundo Haesbaert, podemos conceber a territorialização ...

[...] como o processo de domínio (político-econômico) e/ou de apropriação (simbólico-cultural) do espaço pelos grupos humanos. Cada um de nós necessita, como um “recurso” básico, territorializar-se. Não nos moldes de um “espaço vital” darwinista-ratzeliano, que impõe o solo como um determinante da vida humana, mas num sentido muito mais múltiplo e relacional, mergulhado na diversidade e na dinâmica temporal do mundo. (2006, p. 16).

Dessa forma, concebemos que não existe sociedade sem território, pois o ser humano, necessariamente, vive em um território onde realiza todas as suas relações, por isso a sociedade está inserida em um território. Sendo assim, fundamentalmente, o conceito de sociedade implica em espacialização ou territorialização. Logo, espaço social e sociedade formam uma totalidade indissociável, tendo as mesmas características/qualidades, pois são

território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. ([199?], p. 10).

frutos da mesma construção histórica. Sendo ao mesmo tempo a condição que possibilita essa construção e o resultado dessa construção. Nas palavras de Haesbaert:

A começar pelo simples fato de que o próprio conceito de sociedade implica, de qualquer modo, sua espacialização ou, num sentido mais restrito, sua territorialização. Sociedade e espaço social são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”. (2006, p. 20).

Pensando o território nessa concepção, não devemos negligenciar a importância dos sujeitos que o produzem, ou seja, “[...] homens concretos (os homens em suas conformações de classe social) travando relações concretas (contradições de classes)” (MOREIRA⁹⁹, 1994, p.70). Dessa forma, a construção do território se faz, em nosso período histórico, por uma sociedade sob o modo de produção capitalista. Logo, sociedade “[...] não é uma sociedade de homens iguais: é uma sociedade de classes sociais”. (MOREIRA, 1994, p.68).

Sendo assim, inerentes ao processo de territorialização está a sociedade de classes. Sociedade esta marcada pela luta de classes, ou seja, uma sociedade estratificada/classista formada de quatro classes fundamentais: de um lado proletariado e campesinato, do outro lado burguesia e proprietários de terra. Cujo produto dessa sociedade é um território construído, conflituosamente, nessa luta mediada por um Estado capitalista. Neste sentido, o território é uma totalidade dinâmica/contraditória produzida no processo material de produção/reprodução do capital mediada pela super-estrutura, ou seja, os poderes simbólicos, políticos, ideológicos, jurídicos etc. Sendo assim, ao reproduzir sua existência material, por meio das relações de trabalho, a humanidade produz a sociedade. A sociedade classista ao reproduzir-se, produz o território. Nas palavras de Oliveira:

[...] o território deve ser apreendido como síntese contraditória, como totalidade concreta do modo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações supra-estruturais (políticas, ideológicas, simbólicas etc.), em que o Estado desempenha a função de regulação. *O território é, assim, efeito material da luta de classes travadas pela sociedade na produção de sua existência.* Sociedade capitalista que está

⁹⁹ Estamos utilizando Moreira, apesar de este autor trabalhar com o conceito de espaço, e com a existência de apenas duas classes antagônicas na sociedade capitalista, a saber: “Burguesia e Proletariado”, negando deste modo a existência do campesinato. “[...] uma parte dos homens somente possui sua própria força de trabalho (o proletariado) e a outra parte possui o conjunto das condições materiais do trabalho (a burguesia) [...]”. (MOREIRA, 1994, p.71). Portanto, ao contrário do que pensamos, pois entendemos que existem mais duas classes no capitalismo: os proprietários de terra e os camponeses.

assentada em três classes sociais fundamentais: proletariado, burguesia e proprietários de terra¹⁰⁰. (2004, p. 40, grifo nosso).

Dessa maneira, o território não existe “em si”, mas ele é produzido historicamente pelas relações sociais de produção no interior da lógica, dinâmica e contraditória, do modo de produção vigente. Por isso, concordamos com Oliveira (2004, p. 40) que: “[...] são as relações sociais de produção e a lógica contínua/contraditória de desenvolvimento das forças produtivas que dão a configuração histórica específica ao território. Logo, o território não é um *prius* ou um *a priori*, mas a contínua luta da socialização contínua da natureza”.

Dessa forma, passam a ser características inerentes ao território os processos dinâmicos/dialéticos simultâneos de “[...] construção/destruição/manutenção/transformação [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 40). Por conseguinte, o território tem por característica essencial ser *dinâmico e contraditório* e, logo, em constante movimento. Sendo assim, podemos sintetizar o território como “[...] *a unidade dialética, portanto contraditória, da espacialidade que a sociedade tem e desenvolve* [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p. 40, grifo nosso).

Podemos dizer, ainda, que o território configura-se como produto e condição da reprodução da sociedade, que sob o modo de produção capitalista pode significar reprodução ampliada do capital e da força de trabalho, bem como reprodução simbólica da cultura dos povos inserida na sua territorialidade. Visto que não existe subjetividade separada da materialidade, o território é, pois, formado por essa totalidade de relações humanas.

Entendemos, então, o espaço geográfico numa perspectiva territorial, como um produto *relacional*, ou seja, construído na totalidade das relações sociais que envolvem múltiplas formas de poder. Porém, de forma geral, há um predomínio do *poder econômico e político* como “motor” condicionante principal dessas relações. Dessa maneira, apesar de sabermos que o poder está impregnado no tecido social, perpassando todas as relações humanas, a conexão entre o poder econômico e o político é a essência da produção territorial sob o modo de produção capitalista. Nas palavras de Damiani:

Dividir o significado do poder pode significar diluí-lo. Sabemos da importância de toda e qualquer vontade de poder; sabemos da existência de uma multiplicidade de poderes - econômicos, políticos, sociais, que definem territorialidades. Mas a essência do processo, que demarca todas as demais

¹⁰⁰ Para Oliveira o campesinato é uma fração da classe dos proprietários de terra. Daí sua afirmação de três classes fundamentais do sistema capitalista.

circunstâncias, é o atrelamento entre o político e o econômico [...]. (2002, p. 19).

5.7 - A geografia escolar: um instrumento de transformação social

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração...
Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem esta prisão
E tudo ficou tão claro
O que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia, um dia comum ...¹⁰¹*

Humberto Gessinger

[...] desde o momento em que foram rompidas as bases comuns de cooperação, sendo instaurados preceitos de diferenciação social, toda a produção humana, seja material ou imaterial, tem revelado ações que reforçam ou dilapidam as bases de sustentação de estruturas sociais consolidadas. Em outras palavras, advogam a mudança ou a manutenção do status quo. Daí concluir-se que somos sujeitos políticos, pois inelutavelmente adotamos posturas que, dentro de uma sociedade desigual, manifestam posicionamentos favoráveis ou contrários à ordem vigente. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 113).

Vamos iniciar a discussão explicitando algumas questões que para nós são fundamentais: “[...] qual é o papel da geografia nas escolas? A quem serve seus conteúdos e sua forma de ensinar? Qual é a função e o papel da escola na sociedade? [...]”. (OLIVEIRA, 1994b, p.139). Com essas questões acreditamos ser possível problematizar o ensino reprodutivista a fim superá-lo como caminho necessário na construção de um ensino de geografia transformador.

¹⁰¹ Engenheiros do Hawaii. Música: “Somos Quem Podemos Ser”. Álbum: Ouça o que eu digo: não ouça ninguém.

Na mesma perspectiva, entendemos que nossas indagações visam a formação de um cidadão crítico diante da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista. Dessa forma, para construirmos nossa posição diante da realidade, temos que fazer mais indagações: “[...] deve a sociedade ser mudada ou deixada como está? O que a escola quer e o que almejam com o seu trabalho os professores de Geografia? [...]” (CALLAI, 2001, p.139). A reflexão da autora referente à mudança da sociedade é para nós o tema central desta discussão, haja vista que a coisificação das relações sociais e a exclusão social, provocada pela exploração capitalista, demonstram a necessidade de ruptura com este modelo socioeconômico vigente.

Pensamos que a postura do professor, na mediação do processo de ensino-aprendizagem, é essencial na formação dos conceitos geográficos, pois estas questões estão intrinsecamente relacionadas com a ideologia de classe dos educadores. Ou seja, a geografia que se pretende ensinar na escola passa, necessariamente, pela postura do professor diante à realidade. Por isso, temos duas posturas ideológicas antagônicas do professor de geografia em sala de aula: uma domesticadora e outra libertadora. A postura domesticadora é a que está relacionada com a reprodução da ideologia neoliberal e que auxilia desde o início na formação de mão-de-obra submissa ao capital urbano, legitimando, dessa maneira, o papel da escola enquanto mecanismo ideológico reprodutivista da sociedade classista capitalista. Do lado oposto, o professor pode optar pela formação libertadora do aluno, auxiliando na formação de um cidadão crítico diante da realidade que se encontra subordinada ao modo de produção capitalista. Neste caso, geografia e educação formam um processo emancipatório que visa à humanização. Visto que são os alunos do Ensino Fundamental e Médio que serão os futuros trabalhadores, governantes, professores, enfim, sujeitos produtores das relações socioespaciais. A respeito disso Oliveira afirma:

[...] a transmissão/formação desses conceitos passa necessariamente pela questão ideológica, da ideologia de classe que ele, professor, professa. Esta ideologia é que dá parâmetros para a definição e escolha da geografia que ele ensina. Nos dias de hoje só tem havido lugar para duas grandes vertentes ideológicas no ensino de geografia, ensinar uma geografia que cria desde o início trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital. Ou ensinar uma geografia crítica, que forma criticamente a criança, voltada, portanto, para seu desenvolvimento e sua formação como cidadão. Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro deste país. Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro. (OLIVEIRA, 1994b, p. 143-144).

Por isso, entendemos que a geografia, e as outras ciências que estão na educação formal como disciplina escolar, devem instrumentalizar os alunos para que possam pensar criticamente a realidade, possibilitando um processo de mudança social. A geografia escolar deve “[...] procurar desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação”. (OLIVEIRA, 1994b, p.141).

Tendo em vista que a escola tem a capacidade de desempenhar um importante papel na construção da conscientização acerca da necessidade de mudança da realidade, a geografia pelo seu caráter de disciplina que trabalha a sociedade e a natureza pode, então, auxiliar de maneira extraordinária. Pois, “[...] é na escola que uma parte do processo de conscientização e/ou não conscientização se desenvolve. Todas as disciplinas têm um papel a desempenhar nesse processo. À geografia cabe papel singular nesta questão”. (OLIVEIRA, 1994b, p.143).

Com relação ao ensino da geografia, acreditamos que podemos contribuir na tarefa de desenvolver na criança a capacidade de conceber a visão holística da realidade, ou seja, a sociedade como uma totalidade dinâmica e contraditória, fruto de multiplicas relações. Para conseguir tal objetivo, devemos utilizar de conceitos das ciências humanas e da natureza. Neste sentido, a geografia na escola tem...

[...] a tarefa de desenvolver na criança e com ela a visão de totalidade da sociedade brasileira. E esta totalidade é produto da unidade na diversidade, logo, síntese de múltiplas determinações. A ele cabe a tarefa de ensinar os conceitos elementares da geografia, economia, política, sociologia, antropologia, e outras ciências humanas e da natureza: geologia, geomorfologia, climatologia, astronomia, etc. (OLIVEIRA, 1994b, p.143).

Dessa forma, concebendo o espaço como uma totalidade contraditória que envolve sociedade e natureza, a geografia deve auxiliar na compreensão do espaço produzido pela nossa sociedade capitalista, classista, globalizada, desigual e contraditória do século XXI. Da mesma forma também, é dever da geografia auxiliar na compreensão da apropriação que essa sociedade faz da natureza de maneira predatória. Corroborando neste sentido, Oliveira nos afirma que se o espaço...

[...] é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se

desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (OLIVEIRA, 1994b, p.142).

Totalidade essa inserida em uma lógica de produção espacial da sociedade por meio da transformação da natureza. Conceber o espaço como totalidade é, pois, entender o espaço geográfico como um conjunto híbrido formado por “um indissociável sistema de objetos e sistema de ações” (SANTOS, 1997). Ou seja, objetos naturais e objetos sociais em relação dinâmica com a sociedade. Por isso, na escola o espaço geográfico deve ser compreendido como uma totalidade fruto de múltiplas relações. Corroborando nesse sentido, Straforini afirma que:

[...] o ensino de Geografia para crianças, e em qualquer outro nível, deve buscar a compreensão do espaço geográfico, esse entendido como um sistema indissociável de sistema de objetos e sistema de ações. Para que os objetos e ações permaneçam indissociáveis o espaço não pode perder o sentido de totalidade-mundo. (2004, p. 175).

A Geografia Crítica, por isso, está comprometida com a totalidade, ou seja, busca não fragmentar as relações para a compreensão do espaço, de uma forma geral tendo em vista que o avanço das técnicas trouxe a possibilidade da construção de um espaço global. Não existem mais espaços isolados, logo, o espaço deve ser concebido, sempre, como uma totalidade desigual e combinada:

Na Geografia não há espaços estanques, separados e fragmentados. O espaço é sempre uma totalidade. A compreensão do espaço geográfico enquanto uma totalidade tornou-se mais evidente em virtude de uma maior densificação das técnicas, da ciência e, sobretudo, da informação no momento histórico atual. (STRAFORINI, 2004, p.22).

Entretanto, se pensarmos que a realidade é uma totalidade, fruto de múltiplas determinações, não faz parte, apenas, da geografia sua interpretação, por isso a interdisciplinaridade é o caminho para se atingir nossos objetivos, visto que a totalidade/realidade também é objeto de estudo das outras disciplinas. Entendemos que não é possível trabalhar tudo com nossos alunos, pois “tudo” só existe enquanto abstração. Sendo assim, temos que fazer um recorte geográfico significativo, de acordo com a realidade de cada escola, para trabalharmos em sala de aula. Como, por exemplo, no caso de nossa pesquisa, optamos por um recorte geográfico articulado com a temática da questão agrária, devido a realidade camponesa vivenciada pelos nossos alunos. Dito de outra maneira:

Se a realidade é o ponto de partida, o que da realidade deve ser trabalhado com os alunos? Tudo? Sabemos que isso é impossível, pois a realidade, que também é um sinônimo para a totalidade, só existe como abstração. Devemos encontrar na totalidade os eventos, ou melhor, a situação geográfica para extrair dela o que realmente é significativo como conteúdo geográfico, pois na totalidade também estão os conteúdos de todas as outras disciplinas. A situação geográfica é um recorte da história, ou do processo no presente. Para cada realidade educacional o projeto pedagógico deve buscar a situação geográfica que lhe pertença. (STRAFORINI, 2004, p.174).

Neste sentido, pensamos que a geografia, apesar de compartilhar com outras ciências sociais o objeto sociedade, tem como particularidade estudá-la a partir de suas categorias analíticas. Sendo assim: “A sociedade é o tema verdadeiro da geografia. E ela estuda-la-á a partir daquilo que é a expressão material visível da sociedade: o espaço. [...]”. (MOREIRA, 1994, p.68). Daí, a necessidade da geografia em analisar criticamente a realidade, visto que esta sociedade se encontra inserida no modo de produção capitalista e, logo, se trata de uma sociedade estratificada.

Neste sentido, a geografia vai explicar que o espaço é produzido pela sociedade continuamente/dinamicamente/historicamente, por isso, estamos em um constante movimento. A geografia vai esclarecer “[...] como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos e que esse processo implica uma transformação contínua”. (OLIVEIRA, 1994b, p.142). A fim de construir uma outra realidade, a geografia mostra-se direcionada a explicar as contradições e denunciar as desigualdades presentes nas formações socioespaciais. “[...] Fato este que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da nossa sociedade”. (VIEIRA, 2004, p. 29).

Partimos, portanto, do princípio de que a geografia escolar pode ser um dos instrumentos da educação capaz de proporcionar conscientização do indivíduo e uma conseqüente transformação social. Principalmente, devido ao seu objeto de estudo, qual seja, a sociedade por meio do espaço. Pois, não há como considerar o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ou mais especificamente, “territorial” (HAESBAERT, 2006, p. 20). Por conseguinte, a Geografia Crítica tem a capacidade de orientar a “[...] conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 29).

Entendemos que a ciência geográfica permite o entendimento do espaço, este fato transforma a geografia em uma disciplina essencial para a instrumentalização do aluno para que exerça a cidadania de maneira crítica e transformadora, pois “[...] as questões da sociedade, com uma ‘visão espacial’, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania”. (CALLAI, 2001, p. 134).

No entanto, para que essa instrumentalização¹⁰² transformadora do aluno seja possível, se faz necessário que a geografia se torne uma disciplina contextualizada, a fim de que o aluno consiga perceber sua relação com a realidade na qual está inserido. “[...] é preciso que tomemos nas mãos a tarefa de construir o ensino de uma geografia viva, participante”. (OLIVEIRA, 1994b, p.139).

Nesta perspectiva, o conhecimento da geografia para a classe subalterna deve servir para que sejam capazes de perceber as formas de opressão na qual estão sendo submetidos e quem são os responsáveis pela exploração. Devem compreender como diz na música de Gessinger¹⁰³: “Quem são eles? Quem eles pensam que são?” Ou ainda: “ Um dia me disseram quem eram os donos da situação / Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão”¹⁰⁴. Ou seja, o oprimido deve entender quais são as estratégias utilizadas pelos detentores do poder para sustentar a dominação, proporcionando, assim, uma tomada de consciência coletiva, a fim de tentar conseguir buscar um rompimento das estruturas dominantes.

O conhecimento da geografia deve servir como instrumentalização dos oprimidos para que sejam capazes de perceber a exploração capitalista da qual são vítimas, bem como, entender quem são os responsáveis por essa exploração e quais as estratégias que podemos nos utilizar a fim de rompermos com essa lógica dominante. Isto é, a geografia deve proporcionar aos oprimidos o acesso às “chaves que abrem à prisão do sistema”, para que alcancem à liberdade. Logo, concordamos com Batista (1995, p.14) quando diz que a geografia deve servir para que os oprimidos percebam “[...] as estratégias daqueles que dominam e usam o poder em escala mundializada, [e que] a tomada de consciência passa por uma análise global da crise para possibilitar a compreensão coletiva de problemas”.

¹⁰² Estamos pensando em instrumentalização como forma de mediação do professor no processo ensino-aprendizagem, não de uma maneira técnica, mas de maneira que faça com que o conhecimento seja uma ferramenta que auxilie no entendimento da realidade. Permitindo que os sujeitos alcancem a autonomia intelectual que lhes permitam ler a realidade de maneira crítica, ou seja, atingindo a consciência crítica de que nos fala Paulo Freire, que nos permite fazer e re-fazer as relações sociais como sujeitos histórico-geográficos.

¹⁰³ Engenheiros do Hawaii. Música: 3ª pessoa do plural. Álbum: Surfando Karmas e DNA.

¹⁰⁴ Engenheiros do Hawaii: Música: Somos quem podemos ser. Álbum: Ouça o que eu digo: não ouça ninguém.

Apesar de atualmente a geografia não ser concebida desta forma nas escolas, é necessário destacar que no século XXI, globalizado, a geografia deveria ser uma das disciplinas mais interessantes para auxiliar a compreensão da realidade vivida pelo aluno, possibilitando uma contextualização desta realidade. Pois, além de possuímos uma produção teórica bastante fecunda acerca da globalização, a geografia faz parte da vida de todos nós. É por isso que Brabant considera que “na época da abertura da escola para o mundo contemporâneo, a geografia deveria ser uma das disciplinas melhor equipadas para despertar o interesse dos alunos [...] devia, pois, se centralizar sobre a utilização do vivido no quadro de ensino”. (1994, p. 15). Transformando, assim, o educando não em “[...] um revoltado, mas, ao contrário, um cidadão ligado à comunidade a que pertence”. (BRABANT, 1994, p. 15).

Neste sentido, a capacidade de transformação da geografia se deve ao fato de possuir uma relação intrínseca com a realidade. Daí, a facilidade de contextualização com a realidade vivida pelo aluno. Pois, no próprio caminho do aluno para a escola, ele está vivenciando o espaço geográfico, ou da mesma forma, ao falar a respeito do local onde mora, está descrevendo seu território. Sendo assim, sua importância está relacionada ao “[...] fato de a geografia fazer parte da vida humana, a partir do próprio fato de que todo dia fazemos nosso ‘percurso geográfico’, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho”. Por isso, o conhecimento geográfico não é privilégio da escola, pois está presente no dia-a-dia de todos. Logo, “[...] não precisamos freqüentar a escola para comungar com a geografia. Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano”. (MOREIRA, 1994, p.55-56).

Nesta perspectiva, é no próprio cotidiano que o ser humano edifica o espaço geográfico, que é o espaço de reprodução do ser humano, por meio de “[...] uma combinação de lugares e de relações entre lugares tece uma unidade de espaço geográfico, constituindo o espaço de existência dos homens. Este espaço pode ser a residência, a fábrica ou próprio mundo [...]”. (MOREIRA, 1994, p.55-56).

Entretanto, para que a geografia se torne viva para o aluno é necessário que o professor se utilize de vários recursos didáticos que auxiliem na compreensão do conteúdo estudado como: música, teatro, filmes, mapas, fotos, textos, pesquisas de campo, entrevista com os pais etc. Não tem como se construir um ensino instigante de geografia se o professor continuar a utilizar apenas o livro didático, lousa e giz para ensinar.

[...] deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou ‘livresco’ e sim real, ligado à vida

cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. É por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobrevivendo e até mesmo ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. (VESENTINI, 1995, p. 16).

Dessa forma, o ensino de geografia do século XXI não pode ser aquele do modelo tradicional, baseado na memorização de informações fragmentadas e, ideologicamente, afirmadas sobre o princípio da neutralidade. Todavia, não basta apenas substituir os conteúdos tradicionais por conteúdos críticos, se continuar tendo como base um método de ensino tradicional baseado na memorização de conceitos. Nas palavras de Vesentini, o ensino da geografia não pode ser...

[...] aquele tradicional baseada no modelo: ‘a Terra e o Homem’, onde se memorizava informações sobrepostas (do relevo, clima, fusos horários, agricultura, cidades, etc.) a respeito de alguns aspectos pré-definidos dos países ou continentes. [...] [Também] [...] não é a que meramente substitui um conteúdo tradicional por um outro já esquematizado e pretensamente revolucionário [...]. (VESENTINI, 1995, p. 15).

Pelo contrário, o ensino de geografia no século XXI deve possibilitar que o aluno seja instigado a pensar a realidade. O professor deve mediar o processo de ensino-aprendizagem para que o educando construa seu conhecimento de maneira autônoma e dinâmica acerca do espaço geográfico capitalista globalizado. Dito de outra forma:

[...] o ensino da geografia no século XXI, portanto, deve ensinar - ou melhor, deixar o aluno descobrir - o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza [...]. (VESENTINI, 1995, p. 15-16).

Segundo Straforini, o desinteresse dos alunos com relação à disciplina de geografia se deve ao fato de não termos conseguido, ainda, discutir em sala de aula o espaço em toda a sua complexidade, por isso os alunos não se sentem inseridos no mundo enquanto sujeitos que atuam no espaço que lhes pertence e que pode ser por eles criado/reciado.

[...] o desinteresse dos alunos para com a disciplina, consequência direta de um conceito de espaço geográfico que só existe em nossas cabeças. Quando conseguirmos vislumbrá-lo como realmente é – dinâmico, contraditório, múltiplo, complexo e relacional, nossos alunos se identificarão com a disciplina, porque, antes estarão identificando-se como cidadãos “no e do” mundo. (2004, p.73).

5.7.1 - O materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico-metodológico do ensino da geografia: a Geografia Crítica/Dialética em sala de aula

Acreditamos que o ensino da geografia deve proporcionar aos alunos não apenas a interpretação dos fenômenos geográficos, mas, sobretudo, despertar neles a necessidade de mudança da realidade. Dessa maneira, “[...] precisamos formar cidadãos que sejam capazes de ler os fenômenos geográficos de forma crítica e agir sobre eles, e, sobretudo, que o conceito de Geografia seja construído”. (SANTOS, R., 2003, p. 492).

Somente a geografia sob o paradigma do materialismo histórico e dialético, que foi denominada de Geografia Crítica, é capaz de analisar de maneira crítica essas relações socioespaciais. Defendemos então a necessidade de se fazer uma Geografia Crítica/Dialética na escola, a fim de explicarmos as contradições socioeconômicas produzidas pelo capitalismo nas relações socioespaciais.

[...] significativas contribuições podem ser oferecidas pelo conhecimento geográfico construído sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, pois se trata de uma corrente do pensamento geográfico que trouxe importantes elementos para o desvendamento das contradições socioeconômicas existentes na sociedade capitalista. Cabe lembrar que essa corrente ficou conhecida no Brasil como Geografia Crítica. (VIEIRA, 2004, p. 31).

Vamos procurar explicar como foi sendo construído esse pensamento na geografia. O que se denominou de Geografia Crítica, é uma corrente da geografia “[...] cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista”. (CORRÊA, 1986, p.19). De acordo com Corrêa e Oliveira, essa tendência na geografia teve sua origem quando ainda se predominava o pensamento tradicional/positivista no final do século XIX, por isso permaneceu, por motivos ideológicos, na marginalidade. Ela nasce efetivamente da proposta dos “[...] anarquistas Elisée Reclus e Piotr Kropotkin. Ela não fez escola, submergida pela geografia ‘oficial’, vinculada aos interesses dominantes”. (CORRÊA, 1986, p.19).

Para Oliveira, a dialética na geografia foi marginalizada intencionalmente, pois inserida no movimento anarquista não se tornou instrumento de dominação da burguesia. Seus principais teóricos foram Reclus e Kropotkin:

A dialética, por sua vez, como corrente filosófica na Geografia, a meu ver, constitui-se em uma espécie de raiz, propositadamente esquecida. Nascida das obras de Elisée Reclus e Piotr Alekseeievitch Kropotkin, permaneceu praticamente no interior do movimento anarquista do século XIX e início do século XX. [...]. (1999; 2004, p.32).

Entretanto, oficialmente, esse movimento da geografia começou a se formar na década de 1940, com geógrafos que eram adeptos da “[...] *nova geografia* como William Bunge e David Harvey, ou que tinham uma posição política de esquerda na geografia herdeira das tradições Vidalianas, a exemplo de Yves Lacoste”. (CORRÊA, 1986, p.20).

Esses adeptos da dialética marxista eram, na sua maioria, professores das universidades francesas (OLIVEIRA, 1994c). Muitas vezes, os trabalhos desses geógrafos mesclavam as concepções filosóficas da dialética e do historicismo. Mas, possuíam em comum as discussões acerca da transformação da sociedade capitalista:

[...] Contemporâneos de Karl Marx discutiram profundamente as concepções de Hegel sobre a dialética e a transformação da sociedade capitalista. Esse debate foi retomado depois, final da década de 30 e início da década de 40 do século XX, por um grupo de geógrafos franceses (Pierre George, Yves Lacoste, Raymond Guglielmo, Bernard Kayser, Jean Dresch Tricart, entre outros). Muitas vezes, a influência historicista mesclava também os trabalhos dessa corrente, como é o caso de trabalhos de Pierre George. (OLIVEIRA, 2004, p.32-33).

No entanto, em se tratando especificamente do Brasil, o movimento demorou muito mais tempo para chegar, seu início tem como marco o ano de 1978 como nos explica Corrêa: “No caso do Brasil, a Geografia Crítica nasce no final da década de 70, cujo marco foi o 3.º Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em julho de 1978 em Fortaleza, sob os auspícios da Associação dos Geógrafos Brasileiros”. (1986, p.20).

Essa concepção filosófica, na geografia, tem sido marcada por destacar o condicionamento sócio-histórico da ciência e a sua natureza ideológica de classe. Com o marxismo rompe-se com o discurso ideológico/positivista de ciência neutra e passa-se a ter como concepção científica a transformação da realidade a fim de alcançarmos um maior equilíbrio socioambiental. Em outras palavras:

[...] Essa influência tem sido marcada por princípios que sustentam esta escola de pensamento. Pode-se destacar, entre os mesmos, o condicionamento histórico e social do pensamento, portanto o seu caráter ideológico de classe. Com o marxismo, começa-se a batalhar pelo desmascaramento do discurso pretensamente neutro e objetivo presente no

positivismo e no empirismo lógico, e mesmo no historicismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 33).

A Geografia Crítica incorpora em suas discussões temas relacionados com a questão sociedade-natureza, até então pouco valorizadas, mas que se faz de fundamental importância para explicar o espaço geográfico capitalista de maneira crítica, por exemplo: “[...] a questão da jornada de trabalho, da terra urbana, habitação, dos transportes regionais e da localização industrial. [...] o Estado e os demais agentes da organização espacial: os proprietários fundiários, os industriais, os incorporadores imobiliários etc.”. (CORRÊA, 1986, p.20).

A análise geográfica por meio da Geografia Dialética Marxista se faz partindo da realidade. Então para concebê-la é preciso compreender o processo histórico envolvido na construção das relações socioespaciais dessa realidade, encontrando a origem dessas relações e o que as mantém funcionando, ou seja, tentando-se chegar à essência dessas relações. Dessa maneira, “[...] partimos da realidade, claro, mas submetemos à nossa elaboração crítica, na sequência, procurando ir além da sua apreensão em bases puramente sensoriais. Procuramos captar a gênese, a evolução e o significado do objeto [...]”. (CORRÊA, 1986, p.20-21).

Também, é inerente a análise do espaço concebê-lo como uma totalidade desigual e combinada, baseando-se, assim, na “[...] lei do desenvolvimento desigual e combinado proposto por Trotsky”. (CORRÊA, 1986, p.43). Esta lógica explicativa do espaço “[...] refere-se ao fato de ser cada aspecto da realidade constituído de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados, apesar de serem diferentes e opostos”. (CORRÊA, 1986, p.43).

Isso quer dizer que a realidade é formada de contradições que geram as diferenças nas formações socioespaciais, em diferentes momentos da história da humanidade. Essa produção desigual do espaço resulta em grupos diferenciados que produzem, então, seus diferentes modos de vida, nas diversas partes do espaço terrestre. Dessa forma, a produção da diversidade sociocultural não se faz independente das contradições da realidade:

As desigualdades que aparecem caracterizam-se pela combinação de aspectos distintos dos diversos momentos da história do homem. Isto resulta no aparecimento de grupos também, distintos ocupando específicas parcelas da superfície da Terra, a aí imprimindo suas próprias marcas, a paisagem, que nada mais é que uma expressão de seus modos de vida. (CORRÊA, 1986, p.43).

É baseando-se nessa concepção, do movimento capitalista desigual e combinado, que podemos entender porque o espaço, apesar de constituir-se articulado globalmente, é produzido desigualmente. Sendo que podemos perceber essas diferenças de desenvolvimento entre os países do mundo, ou mesmo, no interior do próprio país. Ou seja, podemos compreender o “[...] processo de regionalização que diferencia não só países entre si como, em cada um deles, suas partes componentes, originando regiões desigualmente desenvolvidas mais articuladas”. (CORRÊA, 1986, p.43).

Nesta perspectiva, podemos entender a produção desigual do espaço partido da concepção de que o espaço é construído por sociedades desiguais, logo “[...] os espaços também são desiguais: campo/cidade, regiões metropolitanas/cidades médias/cidades pequenas etc.”. (OLIVEIRA, 1994b, p. 142).

Podemos entender, também, esse processo de produção desigual do espaço a partir de Milton Santos, pois ele nos diz que apesar do mundo ser uma totalidade, ele é desigual e combinado porque o uso da ciência/técnica/informação ocorre de modo desigual neste modo de produção. Em suas palavras: “[...] o mundo para nós é um todo sistêmico, desigual e combinado. Ele é um todo sistêmico em virtude da técnica, da ciência e da informação que permitem a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e a cognoscibilidade do planeta”. (apud STRAFORINI, 2004). Mas ele é desigual e combinado porque o uso político das técnicas, da ciência e da informação é diferenciado (STRAFORINI, 2004).

Sendo assim, com base na exposição anterior a respeito da análise dialética do espaço, afirmamos que esse pressuposto teórico, que é incorporado ao ensino da geografia na década de 1980, tinha o objetivo de formar um cidadão que interagisse, criticamente, sobre sua realidade espacial. Esta corrente incorpora, nessa década, temas importantes e este fato fez com que a geografia se aperfeiçoasse enquanto disciplina curricular. Entendemos que esses temas foram decisivos basicamente porque passaram a conceber as relações de trabalho e as relações socioeconômicas como importantes determinantes para a produção espacial. Segundo Vieira, o entendimento dessas relações...

[...] conduzem os alunos a uma visão crítica da organização espacial da sociedade, à medida que os levam a considerar as relações sociais (de trabalho, políticas e econômicas), existentes entre as pessoas e entre os lugares, como determinações importantes da produção do espaço geográfico. (2004, p. 31).

Reafirmamos que o entendimento das relações de trabalho se faz de extrema importância se tivermos como proposta que o educando se posicione criticamente frente à realidade. Tendo em vista que as relações sociedade-natureza se fazem, historicamente, por meio das relações de trabalho, ou seja, o ser humano se apropria da natureza a partir das relações de trabalho. Por isso, se esta relação estiver subordinada aos interesses do capital, o resultado será a depredação da natureza. Logo, fundamental se faz o entendimento destas questões no Ensino Fundamental para que o educando possa ler a realidade e produzir seu posicionamento de classe. Dito de outra maneira:

A apropriação da natureza se dá pelo processo de trabalho, que é um ato social. Portanto, dado que é pelo trabalho social que se estabelece a relação sociedade-natureza, é fundamental o entendimento da sociedade para entender a natureza, já que esta é apropriada historicamente. [...] O entendimento do seu processo de formação e transformação é importante para fundamentação científica que permitirá um posicionamento crítico frente aos processos de apropriação da natureza que acabam levando à sua degradação. (OLIVEIRA, 1994b, p.142-143).

Dessa maneira, concordamos com Straforini que sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético é possível construir um ensino de geografia que consiga entender a realidade e a ação humana no espaço. Ainda segundo Straforini, o entendimento do espaço como totalidade e como construção histórica permite aos alunos entenderem as relações de espaço-tempo e, também, a ruptura com a dicotomia entre geografia física e geografia humana.

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo - e de suas múltiplas relações e determinações -, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade, e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade. (2004, p.68).

Todavia, para se conseguir implantar a Geografia Crítica na escola se faz necessário rompermos com o positivismo presente na educação, pois se isso não ocorrer haverá uma contradição paradigmática que levará, inevitavelmente, ao impedimento da construção de uma geografia transformadora. Nesse sentido, entendemos que o educando deve ser concebido como o sujeito de sua aprendizagem e não como objeto, necessitando para

isso de uma educação que conceba o processo de aprendizagem como dinâmico. Rompendo com a fragmentação do conhecimento e a ideologia de neutralidade contida na educação tradicional. Dito de outra maneira:

Para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, precisamos romper com a estabilidade, a fragmentação e a neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na Educação não como uma “tábua rasa” ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindos de fora. A idéia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita da ação. Nesse sentido, o aluno deve executar a ação. Pensando no processo de ensino-aprendizagem a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento é a chave para sua construção. (2004, p.69).

Por isso, com o Construtivismo, enquanto uma concepção teórica de aprendizagem, que também é dialética, foi criada as condições para se implantar a Geografia Crítica na Educação Básica. De acordo com Straforini, aconteceu o “casamento” entre *Geografia Crítica* e *Ensino Construtivista*. E a isso acrescentamos à *Pedagogia emancipatória Freireana* e a *Pedagogia do Movimento*. Que, no nosso entender, são concepções teórico-metodológicas que podem dialogar para a construção de um ensino emancipatório. Este “casamento” possibilita a formação de cidadãos críticos e participativos, visto que há possibilidade dos alunos construírem seu conhecimento com autonomia e reflexão crítica a partir da realidade em que estão inseridos, se transformando em sujeitos ativos para a transformação da sociedade. No entanto, essa relação ainda está por ser construída porque temos muitos resquícios do positivismo na educação e no ensino da geografia. Pois, durante muito tempo, ocorreu o “casamento”, na escola, da Educação Positivista e a Geografia Positivista, sem questionamentos. Nas palavras de Straforini:

Enquanto o positivismo foi o seu pressuposto teórico-metodológico e filosófico, a Geografia não apresentou o menor problema em se instalar nas salas de aula, pois esta também era positivista. Na verdade tínhamos um casamento entre a Geografia Tradicional com a Educação Tradicional. Quando, no seu processo de desenvolvimento, a Geografia lança mão do positivismo e toma o materialismo histórico como método, a sua relação com a Educação começa a se distanciar. Esse distanciamento, porém, é superado com o aparecimento do construtivismo na Educação. Estava dada, assim, a condição para que a Geografia e a Educação pudessem caminhar juntas num processo de ensino aprendizagem significativo para os alunos, voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos no processo de transformação da realidade. (STRAFORINI, 2004, p. 23).

Concordamos com Straforini (2004) que a opção pelo Construtivismo Sociointeracionista de Vigotski é o caminho necessário, pois esta concepção é a que melhor entende que na formação do conhecimento as relações sociais são mais importantes do que as influências biológicas/hereditárias/naturais. Opondo-se, assim, em alguns aspectos, ao Construtivismo de Piaget, pois este por ser biólogo acabou valorizando a maturação biológica como mais importante do que as relações sociais na formação do ser humano. Vigotski, soviético, pelo contrário, tinha uma concepção marxista acerca da construção da consciência humana, ele entendia que ela se desenvolve a partir das relações do homem com seu meio a fim de suprir suas necessidades de sobrevivência.

Entretanto, é preciso lembrar que o Construtivismo é uma concepção psicogenética ou psicopedagógica que trata apenas de como ocorre o processo de construção do conhecimento humano, não tratando, portanto, das relações de poder e ideológicas que envolvem a sociedade e a educação formal. Por isso, não substitui a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que concebe a construção do conhecimento de maneira construtivista/dialógica, mas trata, também, a educação como processo de libertação/humanização/emancipação, relacionando assim educação e sociedade. Portanto, Paulo Freire avança com relação às concepções construtivistas quando insere como parte inerente do processo educativo a conscientização política e a desmistificação da neutralidade. Todavia, é clara a possibilidade de diálogo entre essas concepções teórico-metodológicas, não havendo contradição como ocorria na Educação Tradicional/Positivista.

Logo, não existe condições da dialética e do positivismo coexistirem como pressupostos teórico-metodológicos na Educação Básica no sentido de juntos construírem uma consciência de transformação social, pois são métodos antagônicos de interpretação da realidade. Então, concordamos com Straforini quando escreve que...

[...] não acreditamos que a coexistência de métodos tão díspares possa produzir idéias e a coexistência da necessidade de superação das desigualdades sociais brasileiras. [...]. Somente com a união da Geografia Crítica com o Construtivismo¹⁰⁵ poderemos fazer da Geografia uma disciplina forte e transformadora. (2004, p. 24).

¹⁰⁵ Como já dissemos anteriormente acrescentamos às análises de Straforini a Pedagogia Freireana e a Pedagogia do Movimento, pois entendemos que o Construtivismo, mesmo aquele Vigotskiano, não tem a conscientização política como parte inerente do processo de ensino e não trabalha as especificidades do campo. Por meio dessa junção na análise entendemos estar dando a nossa contribuição no avanço da proposta educativa emancipatória.

Faz-se necessário esclarecer que esse “casamento” diz respeito ao método, pois o Construtivismo Sociointeracionista, a Pedagogia Freireana e a Pedagogia do Movimento, assim como a Geografia Crítica, incorporam a dialética marxista que prima pela idéia de movimento, dinâmica e contradição no processo. Essas concepções teórico-metodológicas também concebem o indivíduo como ativo, ou seja, sujeito do processo de construção do conhecimento. Por isso, se trata de uma experiência diferente daquela ocorrida na década de 1980, quando a Geografia Crítica tentou penetrar na escola, mas sua efetivação foi impedida pela Educação Tradicional. Pois, nessa fase, incorporou-se apenas a categoria marxista “Formação Econômica e Social” ao conteúdo de geografia. Ou seja, apenas os conteúdos se tornaram críticos, mas o aluno continuava passivo no processo, apenas memorizando conceitos fragmentados e, por isso, não ocorrem mudanças efetivas. Não houve, então, uma relação entre o conteúdo estudado e a realidade do aluno. Dito de outra maneira:

A defesa do casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo não significa a retomada unilateral do que se fez nos anos oitenta e noventa a partir da categoria marxista Formação Econômica e Social. Isso seria defender o produto, ou seja, o seu resultado. O que está em discussão é o meio, isto é, o método. Tanto o Construtivismo quanto o materialismo histórico incorporam a idéia de processo, ou seja, de movimento, dinâmica e contradição. Logo não podemos pensar que a ação da Geografia Crítica Escolar no presente seja a mesma daquele momento de surgimento, pois as condições históricas do presente estão completamente diferenciadas. (2004, p.73).

Por isso, não se trata de uma discussão ultrapassada, pois as condições para a efetivação dessa educação transformadora já aconteceu, está faltando, agora, conseguirmos efetivá-la na prática em sala de aula. Portanto, os desafios não acabaram. Segundo Straforini, o que está faltando é a “festa de comemoração de casamento” entre essas tendências emancipatórias na escola. E acrescentamos à análise de Straforini, que no campo esse casamento e a necessária festa incluem ainda a Pedagogia Freireana e a Pedagogia do Movimento.

A Geografia Crítica e o Construtivismo não estão ultrapassados. Na verdade, poucas foram as suas experiências reais, o que nos permite dizer que ainda tem muito a fazer e a desvendar. Historicamente, as condições para o casamento da Geografia Crítica com o Construtivismo já foram dadas. O que ainda não aconteceu foi a sua festa. Esse é o nosso desafio. (2004, p.73).

Concordamos com Pontuschka que o método dialético, por ser revolucionário, é capaz de questionar a realidade. E no processo de ensino-aprendizagem pode possibilitar a construção de conceitos de forma conjunta, professores e alunos, partindo da realidade do sujeito-estudante:

[...] Somente o método dialético por ser inquietante, poderia colocar em xeque a realidade presente e a que seria herdada pelas futuras gerações e refletir sobre qual o futuro que queremos. Através desse método, não se transmitia o conceito ao aluno, a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito seria construído. (PONTUSCHKA, 1999a, p.129).

Defendemos a dialética por ser um método essencialmente crítico, daí a geografia, sob sua influência, também ser crítica. Essa crítica se faz no sentido da produção de uma ciência viva, que está em constante movimento. E que, por sua vez, entende o espaço, também, como dinâmico.

Além disso, diferentemente dos demais métodos, o método dialético traz consigo a recuperação de um espaço crítico que a geografia precisa ter. Portanto, esta geografia que se incorpora à dialética é uma geografia essencialmente crítica. Sendo que, através da crítica, é que se produz e reproduz uma ciência viva. Pois ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é droga. (OLIVEIRA, 1994b, p.140).

A proposta dialética na geografia é, dessa maneira, contrária ao ensino “bancário” e a favor da proposta emancipatória/dialógica/libertadora/humanizadora de Paulo Freire. Nesta concepção, o educando como sujeito de sua aprendizagem, não se torna um depósito de informações, mas, sim, um construtor do conhecimento a partir de sua realidade. E, também, o professor deixa de ser o dono do saber e passa ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, “[...] o professor deve deixar de dar os conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de saber”. (OLIVEIRA, 1994b, p.140). Por conseguinte, “[...] neste processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptáculo do saber”. (OLIVEIRA, 1994b, p.140).

Dessa forma, temos que possibilitar a transformação do educando em um ser ativo/dinâmico capaz de construir, juntamente com o professor, o seu conhecimento. Por conseguinte, consideramos importante no ensino da geografia se ter o “[...] objetivo de transformar o aluno de receptáculo de informação em um ser crítico, capaz, desde o início do

processo de aprendizagem, de criar/construir o saber. Ao mesmo tempo, o professor vai se transformando de transmissor em criador deste mesmo saber”. (OLIVEIRA, 1994b, p.141).

A nossa proposta é educar para a cidadania e, para tanto, temos que entender o aluno de forma plena. A educação para a cidadania é obrigação da educação como um todo. E a geografia escolar também cabe esse papel fundamental. Todavia, apesar dos inúmeros discursos atuais acerca da importância do ensino para a cidadania, na maioria das vezes, a questão é tratada de forma superficial e não se considera o educando como um sujeito ativo no processo histórico, capaz de se tornar um agente transformador de sua realidade. Pois, além de estudante ele é um sujeito que intervém na realidade e será futuro trabalhador, eleitor, político, cientista, professor etc. Daí a responsabilidade da educação formal em sua formação crítica.

A educação para a cidadania é um desafio para o ensino e a Geografia é a uma das disciplinas fundamentais para tanto. O conteúdo das aulas de Geografia deve ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania. E muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito-estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato. (CALLAI, 2001, p.136).

Reiteramos então a necessidade de se fazer uma Geografia Crítica na escola, sob os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, por se tratar uma geografia comprometida com a transformação social. No processo educativo, portanto, a geografia tem que servir como instrumento de transformação para libertação das camadas oprimidas, por isso “[...] de agora em diante é preciso aprender a ensinar uma geografia da libertação”. (WETTSEIN, 1994, p.134).

Sendo, assim, de maneira sintética, defendemos como concepções teóricas necessárias para a construção de uma educação transformadora: a Geografia Crítica (materialismo histórico e dialético), o Construtivismo¹⁰⁶ (sociointeracionista de Vigotski) e a Pedagogia Libertadora (Paulo Freire). E acrescentamos, com relação à Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento (Caldart/MST).

¹⁰⁶ Vamos discutir a respeito do Construtivismo no próximo capítulo.

5.7.2 - O ensino da geografia nas séries¹⁰⁷/anos iniciais do Ensino Fundamental

Assim como Straforini, enxergamos a possibilidade concreta de se realizar um ensino de geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental numa perspectiva de construir uma compreensão acerca da realidade vivida, fazendo da geografia uma disciplina interessante, onde as crianças por meio dela possam entender melhor o mundo.

A possibilidade de fazer do ensino de Geografia nos anos iniciais como um caminho para compreender a realidade em que se vive, é bastante concreta [...] também neste nível de ensino é possível ensinar Geografia e torná-la interessante, despertando nas crianças um interesse maior de procurar entender o mundo em que vivemos. (2004, p.18).

Para conseguirmos nosso objetivo, se faz necessário produzirmos um ensino de geografia que esteja vinculado com a realidade local dos educandos. Dessa forma, o estudo do lugar onde o aluno mora significa a construção de valores de identidade e pertencimento, por parte dos estudantes, com esse lugar. Fazendo um contraponto com a lógica do capitalismo globalizado que tende a homogeneizar todos os lugares transformando-os em espaços de produção/reprodução do capital monopolista mundializado. Neste sentido, vejamos as contribuições de Straforini:

E, acima de tudo, considero que estudar o lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de trilhar no caminho de construir a sua identidade e reconhecer o seu pertencimento. Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (2004, p.18).

Destacamos, porém que não consideramos o local como um espaço isolado constituído de relações autônomas/independentes do espaço global, pois, dessa maneira, estaríamos construindo uma fragmentação espacial. Quando afirmamos que o lugar deve ser o ponto de partida para o ensino da geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental estamos considerando-o como um espaço onde atuam lógicas locais e globais. Isto quer dizer que quando “Assumimos o lugar como sendo o ponto de partida para o ensino de Geografia

¹⁰⁷ Apesar de tentarmos abolir a fragmentação em séries da Educação Básica transformando em anos de um mesmo ciclo, as séries ainda estão presentes na Educação Básica, sendo assim vamos tratar as séries como sendo sinônimo de anos dos ciclos. No nosso caso 4ª série ou 4º ano, é 2º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental, já que na escola pesquisada o Ensino Fundamental de 9 anos não se implantou em todas as séries/anos.

para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, esse lugar tem que ser entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas [...]” (STRAFORINI, 2004, p. 3).

Entendemos que desde as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, já necessitamos de instrumentalizar o educando, por meio da geografia, para que reflita a respeito da necessidade/possibilidade de construção de outra realidade, que seja centrada no ser humano e, não mais, no capital. Sendo assim, concordamos com Straforini que o estudo do espaço geográfico, permite-nos, pois, a construção dessa reflexão. Em suas palavras:

Ensinar Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental significa a possibilidade de construirmos um outro mundo, uma outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro. Acreditamos que o espaço como uma categoria filosófica, permite esse deslumbramento. (2004, p.23).

Se partirmos da concepção de que devemos produzir o conhecimento a serviço da justiça social, tendo em vista que a escola não é neutra, não importa qual é o nível de escolaridade. Temos que pensar, sempre, o ensino como um instrumento de superação das estruturas vigentes. Por isso, concordamos com Castrogiovanni quando diz que: “[...] se o norte da Geografia Crítica é a busca da superação das desigualdades, o ensino de Geografia nas séries iniciais não pode negar as diferenças e a busca constante de sua superação. [...]”. (apud STRAFORINI, 2004, p.68).

O entendimento das relações espaciais, através da dialética materialista, deve acontecer a partir das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo de sua realidade e respeitando sua etapa de desenvolvimento, sendo efetivada como uma proposta interdisciplinar. Possibilitando assim “[...] a construção do espaço geográfico pela criança [...] de 1ª a 4ª série [...]”. (PAGANELLI, 1987, p.129).

Tendo em vista uma proposta interdisciplinar, Oliveira nos afirma que precisamos de uma integração entre as áreas de ensino para que possamos romper com a fragmentação do saber existente atualmente, e construir, dessa maneira, o conceito de totalidade numa perspectiva emancipatória. Neste sentido, temos a necessidade e...

[...] a possibilidade da efetiva integração metodológica entre as diferentes áreas do ensino, de modo a destruir a compartimentação do saber imposta pelos currículos atuais e construir/reconstruir o conceito de totalidade, de modo que o aluno possa, simultaneamente, pensar o presente/passado e

discutir o futuro, que, antes de tudo, lhe pertence. (OLIVEIRA, 1994b, p.141).

A nossa preocupação com o ensino de geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental está justificada no PCN de geografia. O documento afirma que os professores dessa etapa escolar, estão despreparados para trabalhar a disciplina de geografia¹⁰⁸. Concordamos com o documento que as mudanças de concepções produzidas na academia não atingiram quem deveria, ou seja, o professor do Ensino Fundamental. Sendo assim, os professores, por não terem suporte técnico e teórico, continuaram ensinando a geografia descritivamente, descontextualizada, apoiada apenas no livro didático. Todavia, cabe ressaltar que entendemos que se o PCN de geografia for utilizado como principal base teórico-metodológica do professor, este também se torna insuficiente para construir uma mudança social. Vejamos o que o PCN de geografia fala a respeito do assunto:

[...] a rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual e, principalmente, em que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático. (BRASIL. MEC/SEF, 2001b, p.106).

Entendemos que o professor das séries/anos iniciais tem que ter conhecimento do espaço geográfico para lecionar geografia. Ou seja, não se trata de transformar o professor das séries/anos iniciais em um pesquisador especialista da área de geografia, mas que, pelo menos, domine os conceitos básicos da área e que acompanhe os avanços teóricos produzidos na ciência geográfica, juntamente com os avanços na área da educação, para que assim consiga relacionar teoria e prática em sala de aula. Em outras palavras:

[...] Não se trata de fazer do professor de primário [das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental] de geografia um pesquisador teórico numa área especializada de ponta nesta disciplina. Mas de tentar aproximar teoria e prática no plano do ensino de geografia, estimulando uma reflexão pedagógica que assimile os avanços teóricos da geografia nas últimas décadas. (MORAES, 1994, p.122).

¹⁰⁸ Em função desta afirmação vamos conhecer, num capítulo específico, a opinião dos professores em nossa pesquisa na escola Raquel Jane Miranda.

5.8 – Geografia e ideologia: aparência e essência

O fato de a geografia nos colocar em contato direto com o mundo, a partir de nossa própria experiência cotidiana, nos leva a refletir sobre essa experiência particular que transforma a geografia em um saber de significado político:

A geografia é um saber vivido e apreendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo. Se nisso reside sua peculiaridade, da qual deriva sua natural popularidade, reside nisto igualmente seu amplo significado político. (MOREIRA, 1994, p.58).

No entanto, este significado político na essência é a possibilidade do ensino da geografia ser instrumento de conscientização ou de alienação dependendo da tendência pedagógica empregada pelo professor. Visto que é na escola que ocorre, parcialmente, a construção da percepção das pessoas acerca da realidade e, logo, o processo de conscientização, ou não, do aluno. Dessa forma, na escola podemos auxiliar na formação de cidadãos críticos, comprometidos com o processo emancipatório ou, pelo contrário, formar pessoas passivas ao discurso ideológico neoliberal. Portanto, na escola “[...] a geografia pode servir para tornar os homens cidadãos esclarecidos. [ou] Poderá servir para aliená-los”. (MOREIRA, 1994, p.58).

Nesta concepção, devido ao poder ideológico do sistema capitalista, a realidade percebida por todos nós nem sempre é a verdadeira porque a nossa percepção empírica permitiu, na maioria das vezes, conhecermos apenas a aparência da realidade. Neste sentido, a geografia não deve ficar submetida a esse nível de compreensão, devendo, então, explicar a realidade para além da ideologia neoliberal:

[...] Nossa percepção, todavia, não é capaz de nos pôr em contato com a realidade. Só nos permite o contato com o que ela aparenta. A percepção dá-nos um conhecimento empírico, que em si mesmo não é ainda conhecimento. [...] A geografia não pode manter-se neste nível do conhecimento. (MOREIRA, 1994, p.58-59).

Por isso, no caso da análise da ciência geográfica, a forma dos objetos espaciais não é capaz de fazer com que entendamos a essência da organização espacial, mas apenas a aparência. É como já diz o ditado popular: “as aparências enganam”. É neste sentido

que Santos vai dizer que o aspecto visível do espaço é o que podemos chamar de forma, ou seja, a paisagem que observamos como uma casa, um bairro, uma cidade etc., são as formas espaciais existentes em escalas diferentes. Todavia, se considerarmos que essas formas espaciais “por si só” são capazes de explicar a realidade, estaríamos, pois, tratando a aparência como se fosse à essência. Pois, além das *formas* espaciais temos que compreender a *função* que desempenham essas formas, fruto de um *processo* histórico de produção que envolve os sujeitos em luta de classes, condicionado pelas *estruturas* econômicas do modo de produção vigente. Só assim poderemos compreender a realidade do espaço geográfico.

Segundo Santos, forma é o aspecto visível, exterior, de um objeto, referindo-se ainda ao arranjo deles, que passam a constituir um padrão espacial. Uma casa, um bairro, uma cidade e uma rede urbana são formas, formas espaciais de diferentes escalas. [...].
[...] se considerássemos que a partir da forma seria possível apreender a realidade em sua essência, incorreríamos em um grave erro. Tratar-se-ia da apreensão de um aspecto da realidade, a sua aparência, incapaz de permitir vê-la em sua concretização, porque sua essência aparece nos processos e funções que emanam da estrutura. [...]. (CORRÊA 1986, p.76).

Neste sentido, entendemos que para conseguir interpretar a realidade precisamos desmascarar a ideologia que se encontra impregnada na aparência, pois “a realidade esconde-se por trás da aparência, sobretudo porque possui forte carga ideológica. Cabe torná-la revelada”. (MOREIRA, 1994, p.59). Isso ocorre porque “[...] as ideologias burguesas estão eivadas de elevado grau de mistificação, o que contribui substancialmente para diluir o significado real da verdade” (GOMES, 1991, p.47).

A aparência é a realidade “mascarada” pela ideologia neoliberal que, em se tratando de nossa prática educativa, visa somente à subordinação do aluno às estruturas dominantes porque, segundo esta ideologia, estas estruturas serão infinitas. Por isso, “[...] do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada [...]”. (FREIRE, 1999, p.22). Sendo assim, cabe ao professor progressista, embasado nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica, e da Educação Libertadora, desmascarar a ideologia neoliberal e apresentar a verdadeira (relativa) realidade ao aluno.

Para Marx, a função principal da ciência é entender a essência da realidade, visto que tudo que visualizamos, empiricamente na aparência, fosse já à essência da realidade não necessitaríamos da ciência, pois bastava apenas a percepção para encontrarmos todas as respostas que explicam o mundo em que vivemos. Por isso, “[...] toda ciência seria supérflua

se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (MARX apud GONÇALVES, 2000, p. 53). Ou seja, “[...] a ciência seria desnecessária se toda essência coincidissem com a sua aparência”. (MARX apud MOREIRA, 1994, p.59).

A geografia escolar, no entanto, ainda está, na maioria das vezes, centrada apenas na “aparência” da realidade: “[...] só mostra a aparência, isto é: relações entre coisas ou entre sistemas de coisas. [...]”. (MOREIRA, 1994, p.70). Isso ocorre porque sempre tivemos uma prática educativa com a intenção de mascarar a realidade, sempre então se escondeu os sujeitos do processo socioespacial, explicando apenas as relações entre os lugares e os objetos. Tendo em vista que se falarmos dos sujeitos, temos que falar também da luta de classes e da inviabilidade do modo de produção vigente. Por isso, a geografia escolar, que funciona como mecanismo de reprodução ideológica neoliberal, “[...] não falará de homens concretos (os homens em suas conformações de classe social) travando relações concretas (contradições de classes)”. (MOREIRA, 1994, p.70). Pois, inerente a essência da realidade está inserida a sociedade de classes¹⁰⁹.

Contribuindo com nossa discussão acerca da aparência e essência da realidade, Vesentini vai explicar que para o pensamento dialético, a aparência é apenas a forma com que as relações se apresentam. Por exemplo, o êxodo rural é aparentemente uma opção do camponês de sair do campo e ir morar na cidade, mas esta aparência esconde a determinação destas relações pelo movimento desigual e contraditório do capitalismo mundializado. Por isso, a essência é aquilo que determina as relações na realidade, que permite a existência dessas relações. Sendo assim, a ruptura da essência significa o fim, também, dessas relações, pois a continuidade de existência dessas relações é, pois, determinada pela essência. Dito de outra maneira, o capitalismo necessita para a continuidade/reprodução de determinadas relações que são a sua essência, principalmente a mais-valia, a dicotomia capital/trabalho, a acumulação e a concentração de capital etc. Além disso, segundo Gomes, “[...] a essência do capitalismo está na propriedade dos meios de produção”. (1991, p. 44). Isso quer dizer que a ruptura dessas relações que dão a “vida” ao capitalismo, significaria também sua “morte”. Por isso, a essência é a verdade, pelo menos

¹⁰⁹ Como já dissemos anteriormente, segundo Moreira na sociedade capitalista “[...] uma parte dos homens somente possui sua própria força de trabalho (o proletariado) e a outra parte possui o conjunto das condições materiais do trabalho (a burguesia) [...]”. (1994, p.71). Todavia, por entendermos que a sociedade capitalista é formada de um lado pelos capitalistas e proprietários de terra e, do outro lado, pelos operários e camponeses, vamos discordar desta concepção marxista-leninista de Ruy Moreira que acredita que na sociedade capitalista só pode haver duas classes antagônicas. Nós, ao contrário, concebemos a realidade de forma “multidimensional” uma vez que é formada por essas 4 classes sociais.

relativa, dos eventos existentes na realidade, ou seja, é a verdade relativa a respeito da realidade do mundo em que vivemos. Nas palavras de Vesentini:

O que é aparência e essência no pensamento dialético? Aparência é a forma de *aparecer* do ser, a sua expressão fenomênica: a dívida externa do Brasil ou o trabalho escravo na Amazônia, por exemplo, são aparências ou forma fenomênicas do surgimento histórico de certos seres (o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, a transferência internacional de valor, a superexploração da força de trabalho na periferia, etc.). E essência significa aquilo que determina, que dá significado à existência, que permanece mesmo com as modificações fenomênicas: a essência de um ser consiste nas determinações ou pressupostos cuja reposição contínua é condição *sine qua non* para a continuidade desse ser: por exemplo, a essência do capitalismo nada mais é do que aquele conjunto de determinações que esse modo de produção tem constantemente que *repor* para continuar existindo (o valor e a mais-valia, a relação capital/trabalho assalariado, a produção de mercadorias, a tendência à concentração e centralização do capital, etc.). A essência, portanto, consiste no meio alto grau de abstração – ela é “a verdade do ser”. (VESENTINI, 1992, p. 59).

Contribuindo nesta reflexão, Konstantinov diz que “a essência de um objeto significa compreender a causa do seu aparecimento, as leis de sua vida, as contradições internas que lhes são específicas, as tendências do desenvolvimento e a suas propriedades determinantes” (apud GOMES, 1991, p. 44).

Dessa maneira, segundo Gomes, a aparência não só se diferencia da essência como chega, muitas vezes, a deturpar a realidade. Exemplifica-nos como esse fato pode ocorrer, por exemplo, ao analisarmos a água. Empiricamente, ela pode nos parecer potável, pois, sem uma análise científica, não podemos saber se em sua essência existem micro-organismos. É o mesmo caso do salário pago pelo patrão ao empregado que parece ser justo, mas esconde, ideologicamente, que o trabalhador recebe apenas parcialmente o que lhe é de direito, sendo que o restante é apropriado pelo capitalista sob a forma de mais-valia. Mascarando, assim, a essência da exploração do capital. Em suas palavras:

[...] o fenômeno - forma de ser da essência - pelo fato de expressar o singular, não coincide com a essência, inversamente, distingue-se dela e chega, às vezes, a deformá-la. Por exemplo: a água colocada num vasilhame de cristal revela ser pura (fenômeno), no entanto submetida à análise química, sua essência revela milhares de micro-organismos. Outro exemplo reside no salário do trabalhador, que parece ser justo e corresponde ao pagamento do seu trabalho efetuado, mas, na realidade, sabemos que corresponde a apenas uma parte dele, apropriando-se o capitalista da outra, sob a forma de mais-valia. (GOMES, 1991, p. 45).

Isso quer dizer que devemos em nossa prática em sala de aula auxiliar no desmascarando do poder ideológico para chegar à essência da realidade. Para isso, deveremos partir da realidade concreta dos alunos e de sua necessidade de resolução dos problemas. Buscando a discussão radical, ou seja, chegar à raiz dos problemas e ajudar a construir soluções para esses problemas. Edificando uma geografia escolar que desenvolva a crítica e a cidadania dos alunos para que possam interpretar os fenômenos e interagir com a realidade de maneira plena.

Nesta perspectiva, o ensino de geografia que se limita à aparência está comprometido com o discurso neoliberal e a manutenção da ordem vigente, pois esconde a essência do capitalismo: a subordinação do trabalho ao capital; a propriedade privada dos meios de produção; a apropriação pelo capitalista do produto do trabalho dos trabalhadores; a mercantilização da natureza e das relações sociais em geral; a transformação do homem em mercadoria pelo capital; a produção de mais-valia e a acumulação de capital. Corroborando neste sentido, Moreira afirma que a geografia que se limita à aparência...

Esconde que sob o capitalismo o trabalho subordina-se ao capital. Que o homem que transforma a natureza com o seu trabalho não é dono do seu trabalho, pelo simples fato de antecipadamente ter vendido ao capital sua força de trabalho. Que a relação homem-meio é processo de produção de mercadorias. Que o homem e a natureza só existem enquanto existem para o capital e sua acumulação. Que o trabalho é produção de mais-valia. Que o desenvolvimento é acumulação de capital. (1994, p.69).

5.9 - O ensino da geografia e a questão agrária em sala de aula: por uma geografia escolar dos camponeses

É pensando na necessidade de se reterritorializar o saber que a geografia, enquanto disciplina, precisa estar diretamente relacionada com o espaço produzido pelo camponês. Mostrando-se assim uma disciplina capaz de compreender a realidade camponesa e produzir o conhecimento geográfico a partir dessa realidade. Por isso, precisamos fazer uma geografia que entenda e atenda as necessidades do morador da área rural e valorize o seu conhecimento popular, numa perspectiva relacional com o conhecimento científico.

Partindo-se do princípio que educação não significa apenas a educação formal, temos que entender que a análise territorial não pertence só à ciência geográfica, pois todos nós antes mesmo de sabermos geografia escolar já nos localizávamos e produzíamos nossa territorialidade. O camponês, também, mesmo que nunca tenha ido a escola conhece seu

território. Por isso, o conhecimento popular também é conhecimento geográfico, que podemos chamar empiricamente de “geografia do pé”. Vejamos essa questão nas palavras de Oliveira, em uma entrevista com o um camponês na região do “Bico do papagaio”:

Eu perguntei se não aprendiam nada de Geografia. Não precisa, disse um deles, isso a gente aprende é no pé. Os igarapés vão pro Tocantins. Desce *pro mar*, é só *olhá*, né? No topo daquele monte não serve *plantá*. A terra é ruim. No baixo é boa. É no pé mesmo, andando e olhando. (1994b, p.135).

Nesse sentido, Gonçalves ([200?], p. 6) destaca o...

[...] enorme interesse que instituições de pesquisa de ponta, como a NASA, vêm manifestando pelo elevadíssimo índice de acerto na previsão do tempo meteorológico que fazem peritos das populações tradicionais do sertão semi-árido do nordeste brasileiro, peritos esses que nunca entraram numa escola formal [...].

Isso quer dizer que os povos conhecem os territórios onde vivem, pois é uma realidade inerente a sua vida. Para o camponês, o contato com a terra e sua fertilidade são partes integrantes de sua vida, pois é o trabalho com a terra que permite sua sobrevivência. Os rios, também, são partes integrantes do território onde esses povos vivem, por isso, todos sabem sua localização. Para o camponês nordestino, a previsão do tempo é uma necessidade de sobrevivência, pois as chuvas dão as condições para poder se plantar, ou não. Portanto desde pequenos todos aprendem a observar o tempo, juntamente com seus pais, se transformando em “peritos”, mesmo sem ter tido contato com nenhuma teoria acerca do assunto. Neste sentido, o conhecimento popular, muitas vezes, é um conhecimento geográfico. Por conseguinte, a escola não pode ignorar esse conhecimento, e deve auxiliar na construção do conhecimento científico, a partir dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos à sala de aula.

No entanto, apesar da necessidade de reflexão em torno da problemática envolvendo a questão agrária, para grande parte dos professores “[...] o ensino da geografia que tiveram nas escolas transmitia listas de informações descontextualizadas e passíveis de esquecimento [...]”. (PINESO, 2003, p. 21). Mostrando assim, uma necessidade de transformação da geografia ainda ensinada nas escolas, em busca de uma geografia crítica/transformadora, visto que é através da crítica que se produz/reproduz uma ciência viva, pois a ciência que não se renova e não se transforma, não serve para nada (OLIVEIRA, 1994b).

Por isso, com a intencionalidade de produzir uma ciência e uma educação viva, nos propusemos a estudar a questão agrária dentro da sala de aula. Visto que esta é uma questão que está presente, sobretudo, na vivência do aluno oriundo das áreas rurais, bem como daqueles que mesmo distante da área rural, está em contato com seus colegas de sala que vivenciam essa realidade, ou acompanham pela televisão.

Devido à crescente democratização do acesso dos alunos à Educação Básica, a escola pública conta hoje com uma clientela extremamente diversificada, com alunos que provém de diferentes realidades. Por isso, na perspectiva de construção da cidadania na educação, o professor deve saber como construir o projeto de ensino-aprendizagem respeitando as diferenças socioculturais, a fim de superar ideologias e preconceitos estabelecidos em nossa sociedade e que, muitas vezes, são reproduzidos na escola. Dito de outra maneira:

A construção da cidadania como grande meta é extremamente difícil de ser realizada, pois na escola pública temos uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista escolar e sociocultural - diferença de idade, de valores, de hábitos, de origens sociais e culturais, em que os preconceitos e as ideologias somente são superados com muito trabalho por parte do conjunto dos professores. (PONTUSCHKA, 1999, p. 112).

Por isso, devemos estar sempre atentos à realidade dos nossos educandos, visto que para a construção de um ensino crítico de geografia devemos partir da realidade de nossos alunos. Neste sentido, essa realidade pode variar dependendo o local onde o aluno mora, pois este local pode ser um bairro violento da periferia da grande São Paulo, ou um assentamento há muitos quilômetros da área urbana, no interior do país, muito distante da capital. Por isso, se faz de extrema importância discutir a questão agrária com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam uma realidade camponesa. Da mesma forma que, se nós estivéssemos lecionando para alunos de uma periferia de uma grande metrópole, iríamos focar a questão da segregação socioespacial e da violência urbana. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno. Corroborando neste sentido, Vesentini afirma:

E o outro elemento importantíssimo é a realidade social do aluno, os seus interesses existenciais. Por exemplo, não devemos deixar de focar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de “bóias-

frias¹¹⁰”. Não podemos deixar de trabalhar a questão da violência policial para alunos da periferia dos grandes centros urbanos. (1992, p. 58).

Todavia, apesar das diferenças socioespaciais, tanto filhos de camponeses como filhos de trabalhadores da indústria das grandes cidades, têm algo em comum: a marginalização provocada pelo capitalismo. Todos são filhos de trabalhadores pobres e não dos detentores do capital. Por isso, há necessidade da compreensão da essência dessas realidades, por parte dos professores e dos alunos.

A educação formal desempenha uma função importante, que é a de possibilitar o entendimento crítico por parte do aluno acerca da sua própria realidade, construindo uma compreensão da essência dos processos socioespaciais. Dessa maneira, “[...] acreditamos que é a partir do contato com o conhecimento científico construído sobre sua realidade que o aluno adquire a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente”. (VIEIRA, 2004, p. 30).

O professor crítico estabelece um diálogo entre o conhecimento científico acadêmico e o conhecimento trazido pelo aluno à sala de aula. Nessa perspectiva, uma das funções do educador é fazer o aluno refletir sobre sua realidade, permitindo que sua curiosidade seja parte integrante do processo educativo. Por isso, a memorização de conceitos fragmentados, não permite que o educando reflita acerca de sua realidade. Comprometendo deste modo a aprendizagem da geografia de maneira crítica. A respeito deste assunto Paulo Freire afirma:

Educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal. (FREIRE, 1999, p. 63).

Com o intuito de construirmos um ensino de geografia que seja a antítese do discurso neoliberal, apoiados nos paradigmas da dialética materialista, temos que nos preocupar se estamos realmente construindo um ensino de geografia que propicie aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade. Nesta perspectiva, Batista afirma:

¹¹⁰ “Bóia Fria – Trabalhador rural que presta serviços eventuais e/ou por safra. Chamado assim por comer fria a comida que leva de casa”. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

Muitos geógrafos não estão preocupados se aquilo que fazem é realmente geografia, mais complicado ainda é tratar de geografia como modo de pensar o espaço, por onde passa a necessidade de uma educação refletida a partir do espaço e das contradições de classes. (1995, p.14).

A fim de partirmos da realidade concreta dos alunos do campo, utilizando as categorias de análise da geografia, faremos a discussão envolvendo tempo e espaço, que são dimensões inseparáveis, acrescentando a realidade sociocultural camponesa. Pois, o camponês possui uma relação com o calendário diferente do homem urbano porque seu trabalho é sazonal, seguindo o ciclo produtivo da terra. Este ciclo está relacionado, temporalmente, com as estações do ano e, espacialmente, com a cultura agrícola predominante na região onde mora. Essa produção regional é influenciada, além da questão econômica, pela realidade de solo e clima da região. Sua relação temporal, também, é influenciada pelas datas de alguns santos que marcam as festividades, por isso é um tempo diferenciado do tempo fordista/taylorista/keynesiano do capital urbano. Em outras palavras:

Na relação de tempo e espaço, temos que dimensionar para os fatores culturais, quando se trata da escola rural, fundamentada na vida camponesa. O tempo obedece ao ciclo produtivo da terra, ou é marcado por datas de alguns santos, e a sazonalidade é registrada e regulada pelas estações do ano que proporcionam condições para desenvolver o ciclo produtivo, de acordo com os produtos cultivados em diversas regiões do país. (BATISTA, 1995, p.14).

Portanto, para construirmos um ensino de geografia camponesa, é preciso considerarmos a realidade sociocultural do camponês. Compreender que suas festividades, parte integrante de sua cultura, são influenciadas pelas datas santas e pelos ciclos produtivos. Por conseguinte, “As festas juninas constituem-se num exemplo de comemorações e festas em homenagem a alguns santos como Santo Antonio, São João e São Pedro, mas que também marcam o final de um ciclo produtivo [...]”. (BATISTA, 1995, p.14).

Na verdade, a festa junina, nada mais é do que uma festa que se origina em comemoração/agradecimento ao fim do ciclo produtivo. Logo, é a época em que os camponeses possuem dinheiro para poder fazer a festa de casamento, pois venderam a colheita da safra, ou venderam os animais que criaram. Daí a origem dos santos casamenteiros. É nessa época, também, que os camponeses fazem as compras de móveis,

roupas, reformas na casa etc. Dessa maneira, a realidade sociocultural camponesa não se separa da sua realidade socioeconômica.

[...] onde são reformadas as casas compram-se móveis e roupas novas, derivadas dos negócios com o comércio da colheita do feijão, milho e da engorda dos porcos ou da criação de galinhas caipiras. O mês de junho, também é o mês dos casamentos, em homenagem aos santos “casamenteiros”. Essa relação é econômica, devido às condições oferecidas pelos resultados das vendas das safras, onde a família do noivo possui dinheiro para realizar o casamento e os pais da noiva podem oferecer-lhe o enxoval. (BATISTA, 1995, p.15).

Entendemos que as questões culturais não podem se desvincular das relações econômicas, sob o risco de se fazer uma análise superficial da realidade. É a própria necessidade de sobrevivência do camponês, em seu trabalho com a terra, que propicia a produção cultural do campo que é diferenciada da cidade. Ou seja, o trabalho sazonal, trás, também, uma comemoração sazonal e uma relação diferenciada com o tempo, comparado aos habitantes da cidade.

Não podemos deixar de esclarecer que os condicionantes estruturais econômicos capitalistas influenciam no cotidiano camponês, por isso, a discussão da lutas de classes e de distribuição de riquezas se faz presente, também, no campo. Portanto, ao pensarmos a Educação do Campo não basta pensar apenas a questão sociocultural, mas, sim, a cultura contextualizada com o trabalho e a distribuição de renda como formas de combate à ideologia neoliberal. Haja vista que propomos uma educação que possibilite a reprodução material e cultural do campesinato numa perspectiva emancipatória, lembrando que o agronegócio latifundiário capitalista é a antítese da reprodução camponesa. Por isso, a necessidade da luta na terra deve ser parte integrante do ensino de geografia do campo. Dito de outra maneira:

Considerando as questões econômicas impostas pela sociedade capitalista, o processo educacional deve reconhecer questões de ordem cultural contextualizadas na consciência na redistribuição das riquezas, de modo a não permitir que apenas as questões culturais impliquem a resistência camponesa. (BATISTA, 1995, p.15).

Assim, a nossa análise não se restringe ao nível econômico, abrangendo também as relações culturais do campo, porém sem esquecer que essas relações se fazem subordinadas ao modo de produção vigente. Pois, a reprodução do campesinato e sua

resistência não se desvinculam da necessidade de ruptura com as estruturas econômicas capitalistas:

Como pode-se notar, as questões que tem conotações culturais, retratam essencialmente as implicações do poder econômico, motivando migrações de trabalhadores rurais, que sem terra, buscam realizar as aspirações econômicas nas condições da reprodução camponesa. (BATISTA, 1995, p.15).

Com relação à cultura camponesa, é, pois, uma característica tão marcante que mesmo com a expulsão do homem do campo, o camponês não perde a sua cultura, ainda que distante da terra: “[...] do migrante arrancam a terra, o convívio com seus familiares, mas sua cultura caminha consigo para onde quer que se destine”. (TRAVESSIA apud BATISTA, 1995, p.15).

Essa produção cultural da família camponesa, que continua existindo mesmo com a expropriação dos sujeitos de sua condição de classe camponesa, é o que Klass Woortmann denomina de “campesinidade¹¹¹”. Ou seja, esses valores camponeses que formam a campesinidade (família, terra, trabalho) podem continuar existindo mesmo quando o camponês já foi expropriado e se tornou um proletário. É por isso que a campesinidade pode ser encontrada ...

[...] em grupos e pessoas que há muito tempo deixaram o campo, inclusive morando e trabalhando na cidade. Assim, a explicação da permanência de traços camponeses em populações vivendo em cidades, para Woortmann (1990), estaria relacionada à campesinidade que seria então a responsável para continuidade do campesinato. (ALMEIDA, 2006, p. 298).

No campo, atualmente, temos uma série de questões que devem ser tratadas na escola, pois esta não poderá ficar indiferente a esses acontecimentos. E cabe a geografia um papel singular na discussão dessas questões em sala de aula. Dentre essas questões destacamos: os movimentos sociais do campo questionando a ordem econômica vigente, lutando pela conquista da terra de trabalho e lutando para se manter na terra dos assentamentos.

¹¹¹ Nas palavras de Woortmann (1990, p. 13) campesinidade é: “[...] uma qualidade presente em maior ou menor grau em distintos grupos específicos. [...]”. Segundo Almeida (2006, p. 298): “Essa campesinidade e a ética na qual se sustenta teriam como núcleo algumas categorias, como trabalho, família, terra, liberdade, comida etc. [...]”.

Entretanto, seus integrantes ao ocuparem terras ociosas são reprimidos e, muitas vezes, mortos por capangas de latifundiários, infelizmente a lei tem absolvido os culpados, pois está a serviço da elite dominante. As ocupações do MST demonstram a espacialização do movimento na forma de acampamentos, que é o símbolo de luta dos sem terra. Temos ainda no campo brasileiro muitos casos de trabalho escravo, inclusive envolvendo trabalho indígena. Os indígenas, “filhos do sol”, sofrem violência do capital que concebe a terra como mercadoria e não respeitam o direito da terra coletivizada dos verdadeiros “donos”. Nas palavras de Oliveira:

E isto não pode permanecer imutável quando a nação assiste impacientemente a movimentos sociais crescentes que questionam a ordem econômica, social e política vigente.

Os “sem terra” acampam e ocupam terras ociosas. São expulsos e reprimidos. Reagem, lutam, resistem. O acampamento de “sem terra” já é uma das faces novas da luta pela terra no campo brasileiro. São os peões escravizados nos campos brasileiros de São Paulo à Amazônia.

Os posseiros na luta sangrenta pela terra de trabalho são assassinados por jagunços e pistoleiros organizados nos porões da repressão oficial, ou no mínimo aos olhos dela. Os povos indígenas são vítimas da violência do grande capital na sanha pela propriedade da terra e pelas riquezas naturais da “terras sem males” dos “filhos do Sol”.

Os que trabalham e produzem no campo não têm tido o direito ao trabalho livre, comunitário ou coletivizado. (1994b, p.136).

Essas são questões a serem tratadas na escola na busca de um saber emancipatório que parta da realidade dos alunos, que morando na área rural ou urbana convivem com essa problemática, pelo menos, pela televisão. E temos a proposta de construir esse debate por meio da geografia escolar.

6 - OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DEBATE TEÓRICO/IDEOLÓGICO/UTÓPICO

[...] a discussão sobre a produção de conhecimento e o ensino de geografia tem que passar pelo debate teórico, filosófico e utópico. Não se pode separar a ciência do cientista, o sujeito do objeto, o criador da criatura. (OLIVEIRA, 1999b, p.48).

*...a tua piscina está cheia de ratos
tuas idéias não correspondem aos fatos
o tempo não para
eu vejo um futuro repetir o passado
eu vejo um museu de grandes novidades
o tempo não para
não para não
não para...*

Cazuza¹¹²

6.1 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: necessidades de superação

De acordo com Pontuschka, a geografia se encontra submetida a quatro pilares principais de interferência na sua reprodução enquanto disciplina escolar: a realidade da sala de aula; a produção científica acadêmica; as ações governamentais, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); e a dicotomia entre escola pública e escola privada. Em suas palavras:

A disciplina escolar geografia, está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representada hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada. (1999, p.111).

Neste sentido, a primeira reflexão a fazer é a de ter consciente que a geografia acadêmica cumpre função diferente da geografia escolar. Ou seja, enquanto a geografia acadêmica tem obrigação de formar um profissional (geógrafo ou professor de geografia), do outro lado, a geografia escolar tem a responsabilidade de formar um cidadão reflexivo, flexível, crítico e criativo. Por isso, a disciplina de geografia deve se comprometer em formar um cidadão que consiga compreender um mundo em constante transformação.

¹¹² Música: “O tempo não para”.

Desse modo, a escola não pode mais formar, hoje, apenas um trabalhador capacitado para atender ao capital urbano-industrial, como se fez ao longo de todo o século XX. Todavia, esse pensamento tradicional ainda existe na educação formal e, por isso, se faz necessária uma ruptura rumo à outra postura diante do processo educativo.

[...] enquanto a universidade tem como preocupação, em nosso caso específico, formar o profissional de geografia, seja ele geógrafo ou professor de geografia, essa disciplina escolar no ensino fundamental e médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje, com a complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-los para enfrentar outras transformações que estão por vir. A escola da fábrica do século passado ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem. Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão. A escola, particular ou pública, precisa ser repensada para a formação desse novo jovem. Pesquisas devem ser realizadas com urgência. (PONTUSCHKA, 1999, p.112).

Tendo em vista a influência das políticas públicas na formação do professor e dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, urgente se faz analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Hoje, esse documento é o principal referencial do professor em sala de aula. Por isso, iremos observar os avanços e retrocessos desse documento em relação ao ensino da geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, principalmente, com relação à temática de agrária.

Vamos, primeiramente, entender o que eles significam segundo o próprio documento de introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.13).

Neste sentido, percebemos, então, que os PCNs se denominam como um “referencial de qualidade para a educação” e, também, tem a função de socializar as discussões e pesquisas para que os professores conheçam a produção pedagógica atual. Dessa

forma, se trata de um documento para contribuir na qualidade de educação se tornando, além disso, um referencial teórico para o professor.

Porém, os programas oficiais do governo têm deficiências que precisam ser analisadas criticamente, pois, de acordo com Callai, as propostas curriculares concebem a sociedade como harmônica e homogênea, desconsiderando as contradições e as diferenças regionais. Por isso, é um instrumento de poder e um mecanismo ideológico que não considera a realidade concreta. Sendo assim, temos que discutir essas propostas do ponto de vista político, pedagógico e ideológico:

[...] Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores. A questão da definição de uma proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. [...]. (CALLAI, 2001, p. 135).

Para continuarmos a nossa reflexão, vamos entender como se deu o processo de idealização e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a intenção do Ministério da Educação e do Desporto de definir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, a serem implantados, inicialmente, para as quatro primeiras séries. Três razões têm sido invocadas para justificar tal propósito. Em primeiro lugar, a iniciativa pretende cumprir o artigo 210 da constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em segundo lugar, busca-se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em terceiro lugar, quer-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vem sendo desenvolvidos nos diferentes estados e municípios. (CURRÍCULO e política de identidade, 1996, p. 10).

Percebemos então que houve três razões principais para a formulação dos PCNs: a primeira razão era cumprir o artigo 210 da constituição de 1988, que exige a existência de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental; a segunda, era promover a melhoria da qualidade da educação; e o terceiro motivo, era a reformulação dos currículos já existentes nos estados e municípios.

Outra característica significativa, é que a sua existência está atrelada a uma exigência da LDB, que no seu art. 22 exige um núcleo comum de conteúdos no Ensino

Fundamental que permita formar: para o exercício da cidadania¹¹³, para o trabalho e para dar continuidade em seus estudos. Neste sentido, vamos ler o que diz o PCN na introdução:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.15).

A proposta de elaboração dos PCNs teve início em 1994 e contou com 60 estudiosos da educação brasileira e Latino Americana, a fim de discutir as experiências desses países latinos que já haviam passado por mudanças e que, por sua vez, seguiam um padrão de consolidação do neoliberalismo na América Latina:

O processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do Mec convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. [...]. (CURRÍCULO e política de identidade, 1996, p. 10).

Prosseguindo nossa análise ao documento, vamos citar algumas passagens que consideramos importante. O PCN na Introdução justifica que em uma sociedade democrática, o Estado deve oferecer uma educação que “[...] garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.33). Os PCNs, deste modo, confirmam que o conhecimento deve estar vinculado as questões sociais e ao momento histórico: “[...] os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.45).

¹¹³ [...] muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito-estudante deslocado do mundo em que vive como se fosse um ser neutro e abstrato. (CALLAI, 2001, p.136). Por isso, a cidadania só pode ser conquistada a partir de uma leitura crítica da realidade, longe da ideologia neoliberal.

Propõe, também, que o conhecimento deve favorecer a compreensão e intervenção na realidade: “[...] deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.45).

Afirmam que a educação deve contribuir: “[...] para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.45). Defendem, também, a importância da interferência do cidadão para transformação social, afirmando que precisamos de: “um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la [...]”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.45).

Concordamos, portanto, com as concepções acerca da função social que a educação deve desempenhar, principalmente, a afirmação de que a educação deve buscar “[...] formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la [...]”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.45). Todavia, concebemos que só é possível interferir criticamente na realidade para transformá-la se buscarmos o questionamento do modelo econômico neoliberal e do modo de produção capitalista. Dessa forma, encontramos uma contradição presente nos PCNs, visto que os PCNs são o resultado de políticas educacionais associados ao financiamento do banco mundial, por isso se enquadra num contexto de iniciativas neoliberais no campo da educação. Mostrando, assim, obediência às determinações do modelo prescrito pelos organismos internacionais (CACETE, 1999).

Logo, os PCNs passam a ter um discurso contraditório, porque na prática são incapazes de construir relações realmente emancipatórias. Visto que as propostas “[...] são políticas compensatórias no campo da educação para mitigar os impactos sobre a população mais empobrecida [...]”. (CACETE, 1999, p. 38). Portanto, os PCNs fazem parte de um conjunto de reformas educacionais tutelada pelos países dominantes a fim de suavizar a lógica perversa de exploração e de produção de desigualdades provocadas pelo modelo econômico vigente. Não se trata então de uma proposta autônoma/libertadora/revolucionária, capaz de possibilitar mudanças significativas em nossa sociedade, pois não é capaz de proporcionar a emancipação das camadas populares.

Quanto “[...] a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos [...]”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.45), concebemos que, primeiramente, precisamos de professores autônomos, críticos e participativos para que consigamos o desenvolvimento dessas capacidades em nossos alunos. Todavia, são poucos os professores com a capacidade

de construir tais mudanças, visto que a maioria se formou sob a lógica de um discurso neoliberal, principalmente porque grande parte destes professores que lecionam na rede pública da Educação Básica são formados em faculdades particulares¹¹⁴ que, em sua maioria, não se preocupam com uma formação direcionada à ruptura com o modelo socioeconômico vigente.

Outra incoerência nesse discurso remete ao fato de que os professores não participaram do debate de elaboração dos PCNs, logo não tiveram oportunidade de exercer a postura crítica cobrada, então, pelo documento. Dessa maneira, como vão auxiliar na construção de um cidadão autônomo, participativo e criativo, sem executar essas concepções na prática?

Nesta direção, outra contradição ideológica presente nos PCNs diz respeito a sua afirmação quanto à necessidade de formação de um cidadão autônomo, crítico e participativo, pois não existe a possibilidade disso acontecer sem que se coloque como ponto fundamental a necessidade de romper com as estruturas dominantes. Porém, em nenhum momento essa preocupação revolucionária é colocada pelos PCNs. Que cidadão crítico e autônomo pretende-se formar se continuamos subordinados ao capital internacional? Que transformação social é essa pregada pelos PCNs? Não existe possibilidade de transformação social e formação de um sujeito autônomo se nós continuarmos subordinados ao capital. Como disse Cazuza: “enquanto houver burguesia não vai haver poesia”.

Dessa forma, concordamos com Oliveira (1999b) que os PCNs fazem parte de um conjunto de políticas que visam implementar o neoliberalismo no Brasil. Por isso, apesar da intenção educativa transformadora, descrita no documento, seja do aumento da qualidade do ensino, seja da transformação social, está, mesmo assim, relacionado com o neoliberalismo. Então, “[...] os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos Parâmetros não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil”. (CURRÍCULO e política de identidade, 1996, p. 11).

Introduzindo o modelo neoliberal na educação, como quer os PCNs, o que se verifica é o comprometimento da formação dos educandos por causa da valorização que se dá ao: “[...] espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo”. (LATAPI apud CURRÍCULO e política de identidade, 1996, p.12). Por isso, se queremos construir uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável, temos que eliminar

¹¹⁴ Por exemplo, no estado de São Paulo 95% dos professores que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública são formados em faculdades privadas.

as ideologias neoliberais que defendem o lucro e o consumo para a manutenção da ordem vigente. Pois, estes geram a exploração do homem e da natureza, transformando-os em mercadoria.

A escola que internaliza o discurso da ideologia neoliberal é a antítese da escola comprometida com a transformação social e a construção da verdadeira democracia, ou seja, não existe possibilidade de diálogo entre a ideologia conservadora e o processo emancipatório. Por isso, “[...] a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal”. (CURRÍCULO e política de identidade, 1996, p. 12).

Tendo em vista que as relações sociais se encontram inseridas nas relações capitalistas de produção, a escola deve assumir sua posição esclarecendo de que lado está, rompendo com o discurso de neutralidade, pois “[...] entendemos que a conscientização do indivíduo sobre a realidade vivida deve necessariamente passar pela análise crítica do modo de viver capitalista [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 31). Por conseguinte, se verificamos que não existe essa posição definida nos PCNs, logo estes se tornam reprodutores da lógica dominante estabelecida e, por isso, surge então a necessidade de sua superação.

Para que ocorra uma ruptura com as estruturas dominantes é necessário que a escola auxilie no processo de conscientização dos sujeitos acerca de sua realidade, para que entendam a necessidade e a possibilidade de superação dessas contradições. A escola precisa “[...] formar indivíduos que sejam capazes de detectar as possibilidades históricas de superação das contradições sociais existentes em sua realidade e de impulsionar o processo de transformação social em direção a uma sociedade mais humana [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 31).

Por isso, entendemos que os PCNs ao não assumir sua posição nessa perspectiva, e por serem o maior referencial teórico que os professores da Educação Básica possuem, interferem na construção de uma prática educativa transformadora, pois para se alcançar tais objetivos “[...] é preciso que os conteúdos programáticos que comporão o currículo de Geografia do ensino básico sejam selecionados de forma estratégica e intencionalmente. [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 31).

É notório que os Parâmetros Curriculares Nacionais não conseguem entender essa problemática de maneira plena porque entendem o espaço, primordialmente, construído pelos “[...] laços afetivos das pessoas com o lugar que habitam, bem como as relações sócio-culturais das pessoas com a paisagem, [...] excluindo as determinações econômicas, as relações de poder e de trabalho das pessoas que vivem em sociedade”.

(VIEIRA, 2004, p. 29). Logo, há necessidade de fazermos uma análise consistente dos PCNs, pois não dá para pensarmos a produção do espaço sem refletirmos a respeito das relações de trabalho que transformam a natureza e constroem as relações sociais. Da mesma forma, não podemos conceber o espaço geográfico desvinculado das relações capitalistas de produção e da sua sociedade classista, visto que a organização espacial se faz seguindo a lógica do capital. Também, não podemos conceber o território desvinculado das relações de poder, principalmente, do poder econômico e jurídico-político.

Em se tratando, especificamente, da abordagem dada à questão agrária no PCN de geografia, seu conteúdo possui para Vieira equívocos que podem dificultar a possibilidade de interpretação da realidade, pelos alunos e professores, de maneira crítica. O “[...] conhecimento geográfico existente nos PCNs para o ensino de geografia levou-nos a detectar que o modo como o espaço agrário brasileiro foi caracterizado no referido documento poderá comprometer a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade [...]”. (VIEIRA, 2004, p. 29).

6.2 - Os PCNs e o Construtivismo: discutindo o paradigma pedagógico

Justificamos nossa discussão acerca do assunto tendo em vista que se tratando de ensino “[...] não há como perder a dimensão pedagógica, e o ensino da Geografia requer um professor que conheça a sua ciência e que conheça também as teorias da educação”. (STRAFORINI, 2004, p.17).

Neste sentido, os PCNs assumem como concepção teórica de ensino-aprendizagem o Construtivismo:

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p. 50).

Afirmam que: “A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social [...]”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p. 50).

Concordamos com a necessidade de superação da abordagem de aprendizagem tradicional/positivista, baseada na memorização por repetição de conceitos

fragmentados, por uma concepção de aprendizagem que conceba o educando como ser capaz de construir seus conhecimentos. A Educação Tradicional baseava-se (ou ainda se baseia) na teoria empirista de aprendizagem, que por sua vez, se fundamenta no paradigma de aprendizagem baseado no binômio “estímulo-resposta”. Neste modelo de aprendizagem para se aprender se faz necessário fixar e memorizar informações das mais simples até chegar as mais complexas:

A teoria empirista - que teoricamente é a que mais vem influenciando as representações sobre o que é ensinar; quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar - se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”. “Esse modelo define a aprendizagem como a substituição de respostas erradas por respostas certas”. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações - as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso. (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005, Paginação irregular).

Essa concepção empirista de aprendizagem parte do pressuposto que o ser humano é “vazio” de conhecimento e, por isso, a escola teria a função de “encher” esse aluno com informações. Desse modo, o aluno só aprenderia aquilo que os professores “depositassem” nele. Neste sentido, Paulo Freire denomina essa concepção pedagógica de “educação bancária”, pois depois nas avaliações os professores “sacavam” aquilo que haviam “depositado” no aluno. É uma concepção que trata o educando como “objeto” e não como “sujeito” do processo de ensino-aprendizagem, retirando-lhe, então, a autonomia:

Poderíamos dizer em poucas palavras, que na concepção empirista o conhecimento está “fora” do sujeito e é internalizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa idéia de um ensino que se “deposita” na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora - “educação bancária” - para falar de uma escola em que se pretende “sacar” exatamente aquilo que se “depositou” na cabeça do aluno. (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005, Paginação irregular).

Por isso, a memorização e o acúmulo de informações, marcam o modelo pedagógico empirista: “[...] a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização. Na verdade, qualquer prática pedagógica, qualquer que seja o conteúdo, em qualquer área, pode ser analisada a partir deste trio: conteúdo, aprendizagem e ensino.” (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005, Paginação irregular).

No entanto, para o paradigma construtivista o educando é o sujeito da aprendizagem, por isso ele deixa de ser um “coadjuvante” e passa a ser “protagonista” do seu processo ensino-aprendizagem. Ou seja, é ele quem converte a informação em conhecimento próprio a partir da reflexão, agindo sobre o objeto de seu conhecimento quando é desafiado a pensar acerca de determinada situação e/ou na interação com meio e as outras pessoas. Dito de outra maneira:

Para os construtivistas - diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende - o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir, a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mais a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005, Paginação irregular).

É importante marcar as diferenças entre essas duas concepções teórico-metodológicas, pois a partir da concepção teórico-metodológica escolhida pelo professor vão se desenvolver, também, práticas pedagógicas bem diferenciadas em sala de aula. Pois, no Construtivismo é o esforço do sujeito, em transformar a informação em conhecimento, que move o processo de ensino-aprendizagem. Dando, assim, um papel ativo ao sujeito, isto é, de ação sobre o meio para adquirir conhecimento, diferente da passividade do paradigma empirista:

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranquilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, na maneira como é oferecida. Num modelo empirista a informação é introjetada ou não. Num modelo construtivista, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes. (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2005, Paginação irregular).

Neste sentido, concordamos com Straforini (2004) que o Construtivismo Sociointeracionista de Vigotski¹¹⁵ é a nossa melhor opção teórica acerca da aprendizagem.

¹¹⁵ Reiteramos que essa nossa opção pelo Construtivismo Sociointeracionista de Vigotski se explica pelo fato de que esta concepção entende que na formação do conhecimento as relações sociais são mais importantes do que as influências biológicas/hereditárias/naturais. Opondo-se, assim, ao

Pois, ela permite a construção do ensino de geografia dialético, sem incoerências teórico-metodológicas, possibilitando um “casamento” sem conflitos de base. O que não acontecia com relação à educação positivista/empirista.

Todavia, devemos ser cautelosos a respeito da introdução do Construtivismo como paradigma teórico da educação, visto que apenas o Construtivismo não dá sustentação teórico-metodológica para entender a relação da escola com a sociedade. Ou seja, o Construtivismo por si mesmo não consegue explicar as relações de poder envolvidas no sistema de ensino formal, a subordinação da escola às estruturas dominantes, sua capacidade de reproduzir e legitimar a estratificação social e conservar a desigualdade, dentre outras questões¹¹⁶.

É por isso que apesar de entendermos a importância da superação da Educação Tradicional por meio do Construtivismo, temos que esclarecer suas limitações. Segundo Fernando Hernandez (1998), atualmente escolas, professores, livros didáticos, quase que em sua totalidade se identificam como Construtivistas. E apesar da interpretação/aplicação do Construtivismo em relação a alguns processos de construção do conhecimento ser adequada, se faz necessário transgredir essa lógica simplificadora da auto-identificação Construtivista. Pois, do contrário acaba-se por se desvirtuar a complexidade de relações que envolvem a instituição escolar.

O autor nos esclarece que o Construtivismo não diz quase nada a respeito dos valores promovidos ou excluídos pelos professores em sala de aula e a serviço de quem esses valores são retirados ou incluídos; não consegue explicar sobre as relações de poder produzidas e/ou reproduzidas na escola, entre outras questões que não podem ser reduzidas a uma explicação psicológica a respeito de como os indivíduos se apropriam do conhecimento.

Neste sentido, concordamos com Oliveira (1999b) que nossa concepção teórico-pedagógica está em Paulo Freire, pois além de conceber o processo construtivista pelo qual o ser humano aprende, acredita na educação como um processo de libertação do capital, construído por meio da conscientização na educação junto às camadas subalternas. Sendo assim, a adoção apenas do Construtivismo como paradigma teórico-pedagógico é incompleto para analisarmos o processo educativo. Visto que temos que refletir acerca da questão ideológica presente na educação formal, pois a educação não é neutra.

Construtivismo de Piaget que, como biólogo, valoriza a maturação biológica como mais importante na formação do conhecimento do que as relações sociais.

¹¹⁶ Que já discutimos no primeiro capítulo.

Por isso, com relação ao ensino da geografia, concordamos com o Construtivismo, mas compreendemos, também, a necessidade na Educação Básica da Pedagogia Libertadora/Freireana, uma concepção teórico-metodológica que nega a neutralidade na educação assumindo sua posição de classe. Defendemos também, a necessidade do paradigma do materialismo histórico e dialético na produção da geografia escolar.

Não podemos deixar de lembrar que existem ainda as diferenças quanto à construção do conhecimento no campo ou na cidade. Consideramos que com relação à Educação do Campo devemos acrescentar a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia do Movimento discutida pela Roseli Caldart junto ao MST, pois assim estaremos inserindo na educação a realidade camponesa e os movimentos sociais do campo. Por isso, afirmarmos que os PCNs são incompletos com relação a opção teórico-metodológica, logo a convicção de que devemos acrescentar a Pedagogia Freireana/Libertadora e a Pedagogia do Movimento a nossa prática educativa.

6.3 – Os pressupostos teórico-metodológicos presentes no PCN de geografia

De acordo com os geógrafos Oliveira (1999b); Pontuschka (1999b) e Sposito (1999), o PCN de geografia está escrito sob as bases de um *ecletismo* teórico. Essa posição deu origem a algumas contradições teórico-metodológicas, as quais teceremos algumas considerações.

Apesar de encontrarmos ecletismo na produção dos PCN, o objetivo dos autores, segundo eles mesmos, não foi gerar ecletismo, mas, sim, valorizar a pluralidade de concepções. Entretanto, o resultado veio de forma a “misturar diversas contribuições” criando, assim, contradições que mais dificultam o entendimento dos professores do que os auxiliam em sua busca por uma referência.

Se o PCN de geografia fosse baseado realmente na pluralidade teórico-metodológica, o correto seria então descrever todas as concepções existentes acerca do conceito a ser discutido, evidenciando por inteiro as concepções referentes a cada corrente teórica e deixar ao professor o critério de escolha. Entretanto, o que ocorreu foi uma mistura que consegue explicar superficialmente a produção científica em geografia. Segundo Oliveira (1999b), os autores fizeram um verdadeiro “samba do crioulo doido”, confundindo, então, a todos. Pois, esse ecletismo revela mais ausência do que presença de uma concepção filosófica.

Neste sentido, devido ao momento atual, cuja ideologia neoliberal fatalista está propondo o fim do movimento histórico, é necessário definirmos uma corrente filosófica de combate ao neoliberalismo. Por isso, concordamos com Straforini (2004) que “[...] no contexto neoliberal, onde sua cultura propõe o fim da história, da Geografia, da heterogeneidade, da filosofia, etc., é preciso, antes de tudo, procurarmos os argumentos filosóficos que permitem continuar o movimento da história”. (p.72).

No entanto, apesar do documento ter assumido uma posição de pluralidade/ecletismo teórico-metodológico, seus autores adotam, sim, a opção por um paradigma teórico-metodológico fazendo com que este se sobressaia em relação às outras concepções trabalhadas. E apontam, nesse sentido, rupturas com outras concepções teóricas, como o marxismo e o positivismo. Mas, contraditoriamente, se utilizam dessas concepções, também, ao longo do texto e na escolha de conteúdos. Podemos evidenciar a contradição filosófica em seu discurso ao incorporarem ao documento tanto o positivismo quanto o marxismo, como explicam Oliveira (1999b), Sposito (1999), Pontuschka (1999b). Em seguida extraímos um trecho onde é possível observar a leitura marxista que eles incorporaram ao documento, mesclada ao subjetivismo fenomenológico:

O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço. Assim, o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico - o espaço vivido e o percebido - e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia. (BRASIL. MEC/SEF, 2001b, p.110, grifo nosso).

Podemos perceber nesta passagem a intenção dos autores em misturar essas duas tendências de maneira a construir um ecletismo metodológico. Todavia, entendemos que ao considerarem o espaço como construído historicamente pelo homem, resultado da organização econômica e social, temos que considerar a luta de classes e a necessidade de superação das contradições do modo de produção de capitalista como um tema central no ensino de geografia. Todavia, ideologicamente, seus autores optam por querer neutralizar a abordagem marxista, tendo em vista que o documento segue uma lógica neoliberal.

Quanto à presença do positivismo no PCN de geografia, Oliveira (1999b) diz que por meio do discurso da lógica própria que a natureza possui, seus autores fazem a compartimentação dos estudos dos elementos da natureza. Apresentando uma seqüência de conteúdos baseada no positivismo clássico, criticado, contraditoriamente, pelos próprios autores.

Apesar do discurso de pluralidade metodológica, segundo Sposito (1999) a posição dos autores do PCN de geografia foi o de analisar o espaço geográfico enfatizando mais a perspectiva sociocultural do que a via socioeconômica. Destacando, portanto, as dimensões subjetivas e singulares dos homens com relação ao espaço.

Na mesma perspectiva, em relação ao debate filosófico, Oliveira (1999) afirma que os autores do PCN em geografia enfatizam, na análise espacial, a subjetividade chegando mesmo a defender um “subjetivismo radical”. Contudo, a abordagem central, pela qual os autores optaram, foi a abordagem fenomenológica. Não obstante, de acordo com Oliveira (1999), em muitas passagens os autores se contradizem e transitam mais por um “psicologismo” do que por uma concepção fenomenológica.

Neste sentido, tendo em vista que a principal corrente teórico-metodológica na qual se encontra submetido o PCN de geografia, chama-se fenomenologia, vamos discutir a respeito da presença dessa abordagem na geografia. As geografias influenciadas pelo paradigma da fenomenologia receberam a denominação de geografia cultural, geografia humanística e geografia da percepção. Segundo Lencione (1999), para essa concepção teórico-metodológica o espaço que é o objeto de estudo da geografia, é o espaço vivido. Esse espaço não é construído a partir das relações de trabalho, mas, sim, por meio da percepção das pessoas. Ou seja, “[...] o espaço, devido a sua dimensão abstrata, deixou de ser a referência central, que passou a ser o espaço vivido, aquele que é construído a partir da *percepção das pessoas*. Espaço vivido e, mais do que isso, interpretado pelos indivíduos” [...]. (LENCIONE, 1999, p. 194, grifo nosso).

Ainda, segundo Lencione, esta corrente teórica busca entender o espaço através da subjetividade, ou seja, o sentimento das pessoas de pertencer a uma região, por isso, os laços afetivos e a sua identidade, se tornaram a temática central dessa corrente geográfica. Em suas palavras: “[...] compreender o sentimento que os homens têm de pertencer a uma região. Assim, procurou-se apreender os laços afetivos que criam uma identidade regional. A identidade dos homens com a região se tornou então um problema central [...]”. (1999, p. 194).

Percebemos, também, a ênfase dada à individualidade, ou seja, não é analisada a sociedade de classes em sua relação com o espaço, mas, sim, o sentimento de cada um dos indivíduos. Dito de outra maneira: “[...] procurou-se compreender como se constitui o sentimento que os homens têm de pertencer a uma determinada região. *Sentimento que emana do interior e do íntimo das pessoas* [...]”. (LENCIONE, 1999, p. 194, grifo nosso).

Prosseguindo nossa análise, a geografia cultural, segundo McDowell, se preocupa mais com a percepção da paisagem do que com o processo de sua construção. Em suas palavras: “[...] para os ‘novos geógrafos culturais’, ‘as paisagens não são apenas construídas, são também percebidas através da representação de versões ideais, na pintura e na poesia, como também no discurso científico e nos escritos acadêmicos’” (apud MAIA, 2001, p. 90).

Vemos nessa abordagem, então, a ênfase dada à percepção individual das pessoas e, portanto, a subjetividade. Nota-se, então, a diferença de concepções, pois o espaço concebido na dialética materialista é o espaço social/territorial, que por ter vida permite que as pessoas o transformem pelas relações de trabalho a fim de sua apropriação. E nessa relação, produzem o espaço e as relações socioculturais. Mas, para a fenomenologia, o importante não é entender o processo de produção e organização espacial, mas o sentimento individual com relação ao espaço, ou seja, a forma de percebê-lo diferentemente pelas pessoas.

Por isso, a respeito da geografia da percepção, em 1978 Santos (1980, p.69) já alertava que, em primeiro lugar, a percepção individual não é um conhecimento científico, ou seja, não é um dado objetivo, visto que a realidade é fruto de múltiplas determinações paralelas. Sendo assim, a apreensão da *forma* nos fornece apenas a informação do que o objeto *aparenta* (*aparência*) e não o que ele *representa* (*função/essência*). Pois, temos como determinações, que precisam ser consideradas ao analisar o espaço, as relações de poder (principalmente os poderes econômico e jurídico/político do Estado) e, também, a ideologia que deturpa a realidade. Além do mais, o que vemos, hoje, de imediato, é resultado de um longo *processo histórico*.

Logo, devido às estruturas econômicas, ao processo histórico, e a existência da ideologia, podemos dizer, dando continuidade ao alerta de Santos, que em segundo lugar a liberdade humana não é absoluta, mas condicionada. Por isso, apesar de termos práxis individuais que influenciam no movimento espacial, entretanto, se estamos em uma sociedade, logo, a práxis individual é, conseqüentemente, limitada e subordinada à práxis coletiva (SANTOS, 1980, p. 70-71). Portanto, não é a junção de práxis individuais que

constrói o todo - pois esta concepção fragmentaria a concepção de espaço, como no positivismo – mas, sim, a práxis coletiva dos sujeitos interconectadas.

Com relação ao PCN de geografia, vamos citar algumas passagens do documento para visualizarmos essa influência da subjetividade na interpretação do espaço geográfico. O PCN afirma que o aluno deve entender “[...] as singularidades do lugar em que vivemos, o que diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirimos uma consciência maior dos *vínculos afetivos e de identidade* que estabelecemos com ele. [...]”. (2001b, p.99, grifo nosso). Percebemos, então, nessa passagem a ênfase dada aos vínculos afetivos e a identidade, situação que Lencione já havia destacado quando explicou a respeito da abordagem fenomenológica na geografia.

Os autores do PCN afirmam que a sua proposta paradigmática de geografia está relacionado às tendências do conhecimento produzido na década de 1990. Essa proposta enfoca a subjetividade da relação do homem com a natureza. Afirmam que as experiências individuais são influenciadas socialmente pela cultura, na qual os indivíduos estão inseridos. Logo, essas experiências resultam em percepções diferentes do espaço geográfico e da sua construção. Nota-se assim a ênfase dada à abordagem da produção espacial por meio da análise sociocultural, ao invés da abordagem socioeconômica marxista como alertou Sposito (1999). Ou seja, o maior determinante na produção do espaço são as relações culturais e afetivas, não as relações de trabalho e socioeconômicas:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem *as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas - fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas - e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção.* (BRASIL. MEC/SEF, 2001b, p.104-105, grifo nosso).

E, nessa perspectiva, criticam o positivismo empirista e o marxismo, afirmando a importância de enfatizar mais os aspectos socioculturais da paisagem do que os aspectos políticos e econômicos. Segundo Oliveira (1999b), em algumas passagens os autores tentam induzir o leitor a uma aproximação com a fenomenologia:

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte,

investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (BRASIL. MEC/SEF, 2001b, p.106, grifo nosso).

Esta abordagem culturalista do PCN de geografia, em detrimento da análise socioeconômica, encontra problemas na medida em que foi inserida no documento de maneira superficial, uma vez que concebem uma sociedade sem conflitos, homogênea. Todavia, as relações socioculturais não são construídas de forma harmônica. E, logo, esse fato deve ser levado em consideração ao discutir essas questões:

[...] incorporada de forma superficial e ingênua no documento. O convívio entre hábitos, valores e crenças populares locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças: é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seus conhecimentos sejam construídos a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças. (CURRÍCULO e política de identidade, 1996, p. 7).

Nessa perspectiva, colaborando com nossa discussão, Eliseu Sposito vai dizer que a geografia humanística, adepta do paradigma fenomenológico, tem significativa contribuição quando utilizada para a investigação de manifestações culturais específicas. No entanto, quando esse paradigma passa ser a principal vertente teórica para a formação de professores e de cidadãos na Educação Básica - devido à complexidade da nossa realidade, visto que o espaço é produto de múltiplas determinações - demonstra fragilidade, pois não consegue explicar a complexidade da realidade:

Essa tendência, que podemos chamar de fenomenológica, tem sido utilizada, com reconhecida consistência, na Geografia Humanística para interpretação das manifestações culturais de grupos específicos e do cotidiano urbano. No entanto, quando ela está na base teórica de instrumentos fundamentais para orientar o ensino de Geografia no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, [...] [que desempenham um] papel político na formação de professores dos ensinos fundamental e médio e dos futuros cidadãos, demonstra sua fragilidade na sua relação com a complexidade da realidade, principalmente por suas dificuldades em tratar a escala, na perspectiva epistemológica. (2001, p.106).

Na passagem a seguir os autores do PCN de geografia concebem o espaço a partir da percepção subjetiva da paisagem, caracterizando esta categoria como central nas preocupações geográficas. E expressam uma frase contraditória: “[...] *essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva das paisagens como lugar [...]*”. (2001b, p.110, grifo

nosso). Nela afirmam que a paisagem é o sinônimo de lugar. E que para compreender o espaço é necessário conceber a paisagem como lugar, a partir da percepção:

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva das paisagens como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (2001b, p.110, grifo nosso).

Com relação à abordagem dos conteúdos presentes no PCN de geografia, o documento chama a atenção para o estudo das categorias de paisagem, lugar e território nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, segundo os autores, essas categorias são mais acessíveis aos alunos por causa de suas características afetivas. Vejamos essa passagem no documento:

[...] Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (2001b, p.110).

Todavia, apesar de entendermos que o território e o lugar são categorias que tem como característica fundamental a identidade e o sentimento de pertencimento, esta particularidade não retira da análise a discussão acerca da produção desses espaços por meio das relações de trabalho e das relações socioeconômicas. Por isso, apesar de concebermos o território e o lugar como espaço vivido, todavia se faz necessário mencionar que eles não podem ser considerados espaços isolados, ou seja, como se fosse produzido a partir de relações autônomas/independentes do espaço global, sob o risco de construirmos uma fragmentação espacial. Logo, quando afirmamos que o lugar e o território devem ser categorias privilegiadas nas discussões do ensino da geografia nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, estamos considerando-os como espaços onde atuam lógicas locais, mas também, lógicas globais. Por conseguinte, estamos dizendo que, independente da categoria da geografia investigada, sempre partiremos da realidade concreta como síntese contraditória de múltiplas determinações.

Com relação ao conteúdo a ser trabalhado a respeito da relação campo-cidade, para o 2º ciclo das séries/anos iniciais, o documento aponta a necessidade de se trabalhar às relações entre cidade-campo em todas as esferas: social, cultural e ambiental. Vejamos o que diz o PCN de geografia:

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando *o papel do trabalho*, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagens urbanas e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos.

Atualmente, o urbano e o rural são compreendidos para além de seus aspectos econômicos ou da descrição compartimentada dos fenômenos sociais e naturais que os caracterizam. As múltiplas dinâmicas existentes entre as cidades e o campo; as semelhanças e diferenças entre os modos de vida que aí se constituem; as formas de trabalho e a produção e percepção do espaço e da paisagem; os relógios naturais e mecânicos que controlam a vida nas cidades e no campo e impõem ritmos de vida diferentes tornaram-se temas de investigação da própria geografia e, na escola, se mostram interessantes e pertinentes de serem trabalhados, inclusive ao longo do segundo ciclo.

A configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas promovidas não apenas por instâncias regionais, mas, sobretudo, federais, explicando-se a predominância do urbano sobre o rural. [...]. (2001b, p.139-140, grifo nosso).

Notamos nessa passagem, a presença da ênfase dada à categoria paisagem, neste caso ela aparece como paisagem rural e paisagem urbana, mostrando assim a opção teórica de seus autores. Quando enfocam o papel do trabalho nessa relação, que entendemos se tratar de uma categoria de análise marxista, explicitam o ecletismo de concepções presente no documento. Acrescenta-se ainda que para eles essa discussão não é tida como central, mas como secundária, ou seja, o trabalho não é a principal relação na produção dos espaços rural e urbano.

No trecho: “A configuração territorial igualmente pode ser tratada, pois as relações entre as paisagens urbanas e rurais estão permeadas por decisões político-administrativas [...]”. (BRASIL. MEC/SEF, 2001a, p.140), é possível apreender que existe uma concepção territorial submetida apenas aos poderes jurídico-políticos, pois em nenhum momento mencionam a influência do capital na produção desses espaços. Neste sentido, negligenciam uma questão básica da produção do campo no século XXI, ou seja, que possuímos de um lado o capital internacionalizado na forma do agronegócio exportador e, do

outro lado, os camponeses (assentados, acampados, sem terra, assalariados etc.), formando os movimentos sociais do campo na luta pela/na terra.

Também não mencionam a relação dialética existente entre campo-cidade produto da lógica desigual e contraditória/combinada que nos fala Oliveira (1999a), ou seja, campo-cidade formam uma totalidade na diversidade. Assim, a junção desses espaços antagônicos se faz a partir da existência de trabalhadores urbanos trabalhando na indústria no campo e, do outro lado, das lutas pela/na terra empreendidas na cidade.

Ainda, na discussão a respeito da relação campo-cidade, é evidente, como Sposito (1999) já destacou, que apesar da pluralidade de paradigmas assumida pelos autores, há clara opção pela abordagem sociocultural, logo o enfoque voltado a necessidade de que os alunos entendam as diferenças culturais nas relações campo-cidade. Neste sentido, a questão da subordinação dessas relações ao modo de produção capitalista e as estratégias de ruptura com essa lógica, acabam ficando em segundo plano. Vejamos essa passagem do PCN de geografia: “[...] reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;”. (2001b, p.143).

Na temática “relação campo-cidade”, entendemos que é de fundamental importância trabalharmos de maneira crítica e transformadora, no Ensino Fundamental, as seguintes questões: o processo de exploração e de expropriação do camponês; a subordinação das relações campo-cidade ao capital monopolista; os problemas causados pela expulsão do camponês de sua terra; os movimentos sociais do campo; o agronegócio latifundiário e seus impactos socioambientais; a violência no campo; o papel do capital e do Estado na produção/organização espacial; agricultura camponesa: respeito a sociobiodiversidade; a produção dos bio-agro-combustíveis; o processo de territorialização do capital monopolista entre outros temas, além da abordagem de diferenças culturais.

Consideramos, então, que na relação cidade-campo deve-se focar a ação do capital na produção do espaço agrário, tendo como objetivo da discussão o entendimento dessas relações por meio de uma postura crítica. Colaborando nessa discussão, da produção espaço agrário no capitalismo, Corrêa vai nos dizer que a invasão das corporações econômicas no campo leva, conseqüentemente, a mudanças nas relações socioespaciais ali existentes. Assim, quando o capital se territorializa no campo passam a ser características da realidade do espaço agrário: concentração fundiária, êxodo rural, trabalho assalariado, impactos ambientais etc. Por isso, não conceber a análise socioeconômica da subordinação do

campo ao capital como um tema primordial de discussão no Ensino Fundamental, é não permitir a leitura e, muito menos, a transformação da realidade. Em suas palavras:

Ao introduzirem um novo produto agrícola e a modernização tecnológica em uma área rural, as grandes corporações podem, direta ou indiretamente, alterar sua estrutura agrária: concentração fundiária, mudanças nas relações de produção com uma nova força de trabalho constituída por bóias-frias, emigração do excedente demográfico etc. Aceleram ainda, o processo de exaustão dos solos [...]. (CORRÊA, 1986, p.64).

Concordamos com Corrêa quando diz que no capitalismo a reprodução do espaço é uma expressão espacializada do processo da reprodução do capital. (1986, p.61). Por isso, para entender o espaço temos que entender os processos de produção e reprodução do capital.

Nesta perspectiva, Oliveira afirma que para entendermos a produção espacial se faz necessário entender as relações sociais, ou seja, como a sociedade se organiza para produção e distribuição dos bens materiais, pois os espaços produzidos por este sistema de produção adquirem formas que significam a materialização dessa organização social. Logo, a produção espacial é a materialização da organização social. Sendo assim, como a nossa produção/distribuição/circulação/consumo de mercadorias se faz sob uma lógica do capital, logo entender essas relações está na essência da produção espacial e, portanto, devem ser discutidas em sala de aula. Em suas palavras:

Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vão adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social. (1994b, p.142).

Por isso, a geografia produzida sob a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, se preocupa, predominantemente, com as questões socioeconômicas na produção/reprodução do espaço capitalista globalizado. Nesta perspectiva, são questões importantes para análise do espaço: a divisão internacional do trabalho e os fluxos de riqueza entre países, grupos de países, empresas e grupos de empresas, que têm como motivação básica à expropriação da mais-valia dos assalariados em diferentes áreas do mundo (SPOSITO, 2001).

Não discordamos da necessidade de se trabalhar os aspectos socioculturais e as relações afetivas do ser humano com o espaço, porém não podemos esquecer que o espaço é construído a partir das relações materiais de trabalho, que são subordinadas ao modo de produção econômico-social capitalista que, por sua vez, produz uma sociedade estratificada/classista. Portanto, não separamos a subjetividade da materialidade.

Neste sentido, não podemos conceber a realidade socioespacial construída a partir da subjetividade individual ou das relações culturais de forma dissociada da produção material e coletiva do mundo. Por estarmos inseridos em uma sociedade, as práticas individuais, apesar de influenciarem na realidade, se encontram subordinada a totalidade, ou seja, são práticas sociais coletivas. Portanto, não é a junção de cada uma das práticas individuais que constrói o todo, visto que a realidade é fruto de múltiplas determinações paralelas, resultado de um longo processo histórico.

A natureza humana não é uma qualidade definida *a priori*, mas é adquirida de forma integrada a um processo histórico de produção que é responsável pela própria transformação dos indivíduos e da sociedade. E as relações socioculturais não estão dissociadas desse processo. Tanto as relações materiais como as relações subjetivas/culturais são resultantes desse processo histórico. Da mesma forma, não podemos pensar a super-estrutura (política, jurídica, ideológica, cultural) desvinculada da infra-estrutura do modo de produção vigente. Todavia, temos que estar cientes de que a super-estrutura após produzida passa a influenciar nas relações sociais. Isto porque “[...] essas realidades produzidas pelo conjunto dos homens, repercutem sobre o indivíduo, desenvolvendo-o, bloqueiam seus passos, abrem espaços, transformam, causam discussões, animosidades, invejas e alegrias”. (SILVA, 2007, Não paginado).

Uma abordagem que enfatiza a subjetividade e a individualidade, dissociada do processo histórico, das relações materiais de trabalho, que não assume a necessidade da ruptura com as estruturas dominantes e nega a existência da luta de classes, não pode ser precursora de um processo emancipatório, mas apenas de uma manutenção das relações neoliberais.

Sendo assim, os conteúdos dos PCNs não podem ser abordados fora dessa dinâmica. Se seus autores consideram, que o espaço é construído historicamente e economicamente, logo, há necessidade de se entender o modo de produção capitalista e a luta de classes. Por isso, esse discurso de neutralidade presente nos PCNs é uma posição incapaz de auxiliar na formação de um verdadeiro cidadão crítico.

Consideramos negligência discutir relações socioeconômicas e afetivas do espaço de maneira mesclada, como se tivessem o mesmo poder de influência na produção do espaço e não houvesse, então, uma relação determinante. As relações espaciais não são homogêneas, são desiguais e contraditórias. Se os autores do PCN de geografia admitem que o espaço é construído historicamente, é contraditório não discutir que a produção do espaço se dá a partir das relações de trabalho por meio das classes antagônicas, pois esses são os sujeitos concretos da história. Sendo assim, os PCNs passam a ser instrumentos de reprodução do sistema.

Dessa forma, a análise espacial incorporada ao PCN de geografia como sendo a base teórica dos professores, a fim de auxiliar na transformação de alunos em cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, é limitada. Ou seja, a abordagem presente no PCN de geografia busca apenas interpretar o espaço - aliás, de forma bem superficial -, porém não pressupõe a necessidade e a possibilidade de ação sobre o espaço a fim de transformá-lo em um espaço do ser humano e não do capital, com vistas a um espaço de liberdade e não de escravidão ao capital monopolista globalizado:

[...] os PCN's abordam a Geografia como ciência que busca apenas interpretar o espaço, mas não uma Geografia que instrumentalize o indivíduo a interagir sobre ele (práxis). Os conceitos geográficos, na maior parte do texto, são apresentados situando o indivíduo como se ele não pudesse agir e interagir sobre a realidade transformando-a. (SANTOS, R., 2003, p. 492).

6.4 – A concepção histórico-social numa perspectiva dialética: entendendo a interpretação marxista da realidade

De acordo com Marx, as relações sociais se originam da primeira necessidade humana, que é a necessidade de sobrevivência por meio da alimentação. Portanto, se trata de uma relação material e a partir daí são construídas todas as outras relações sociais de acordo com a realidade na qual o indivíduo se encontra inserido. Dessa forma é que vamos construindo a nossa consciência, ou seja, o ideal é o material/real transposto e representado na cabeça do homem (MARX apud OLIVEIRA, 2004).

Por isso, a essência do processo de construção do pensamento são as relações materiais. Isso porque para a dialética materialista, as nossas idéias são reflexos da nossa realidade objetiva, ou seja, a produção da consciência humana está, estreitamente, relacionada

com a produção material da vida. Isto é, com as nossas experiências vividas na realidade ao nos relacionamos com o meio em que vivemos e com as pessoas desse meio. Parafraseando Frei Beto e Leonardo Boff: “a cabeça pensa de acordo com onde os pés pisam”. Deste modo, a construção do pensamento está relacionada, diretamente, com as nossas ações materiais. Dito de outra maneira:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...]. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Por conseguinte, é a nossa vida material/social que produz a nossa consciência e, não o contrário, como pensavam os teóricos idealistas anteriores a Marx. Dessa maneira, a nossa consciência é construída nas relações da vida real/material. Ou seja, a essência da nossa consciência está nas nossas relações sociais/materiais. Sendo que essas relações sociais envolvem as contradições e conflitos provocados pelo modo de produção vigente. Vejamos o que Marx ensina: “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. [...] É preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”. (apud OLIVEIRA, 2004, p. 33).

Por isso, a dialética materialista parte da realidade para construir as reflexões teóricas, ou seja, parte da vida real do ser humano em seu processo de reprodução da vida material. Concebendo, assim, o ser humano como sujeito ativo no processo de sua existência, que age sobre o meio reproduzindo-se biologicamente e socialmente. Ser humano esse feito de carne e osso, que se alimenta e se protege do frio e, por isso, trabalha para transformar a natureza a partir de suas necessidades. E, também, produzem a cultura, a arte, a ciência etc., nessa relação. Logo, não podemos construir as nossas reflexões a partir da imaginação, do que seja humano, pois as construções simbólicas são resultado das relações materiais, por isso não se separa real/imaginário ou material/simbólico, visto que a essência da representação simbólica está no processo de vida material. Por isso, “[...] a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37).

Não chegaremos ao real se partimos do imaginário, pois não é o imaginário que constrói a vida real, mas o contrário. Por conseguinte, “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37). Logo, a consciência humana não existe sem a nossa vida material, isto é, o que pensamos é representação/reflexo do que vivemos materialmente.

Por conseguinte, de maneira sintética, podemos considerar que a construção da consciência é o processo de “imaterialização” da realidade, ou seja, “[...] a consciência é a natureza imaterial, traduzida em imagens abstratas configuradas em pensamentos, sentimentos, emoções... etc.”. (GOMES, 1991, p.32).

A fim de explicar que a construção dessa relação materialidade/subjetividade é um processo indissociável que emana das relações materiais de trabalho, Silva (2007) diz:

É o trabalho que produz realidades, coisas, mercadorias, imagens, palavras, metáforas, piadas, parábolas, ou então, a carteira da sala, o tecido, a lâmpada, e a bola do futebol brasileiro. Tudo passa a fazer parte do universo social no qual vive o indivíduo. Também modifica o indivíduo.
[...] Até mesmo o desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais humanos (ver, ouvir, olhar, sentir, afetividade, as faculdades intelectuais, etc.) são desenvolvimentos resultantes do trabalho. (Não paginado).

Devemos partir das condições e necessidades da vida material e concreta para evitarmos a idealização do mundo de “cima” para “baixo”. Por conseguinte, “totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu á terra, aqui se ascende da terra ao céu. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.36-37). Nessa passagem, Marx e Engels demonstram claramente a ruptura com a filosofia idealista alemã, cuja concepção filosófica não permitia interpretar e, muito menos, modificar a realidade, pois esta concepção não partia da realidade concreta. Ao contrário do que os idealistas pensavam: “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p.37). Ou seja, “pensamos” aquilo que construímos, em nossas relações materiais, durante a nossa existência histórica. Portanto, “[...] são as condições históricas que determinam as idéias, e não o seu contrário [...]”. (ALMEIDA, 2006a, p. 58-59).

Assim sendo, a dialética marxista se diferencia da dialética de Hegel. Para o materialismo dialético, a idéia é a tradução do real na mente humana, já para Hegel o

pensamento é autônomo, ou seja, não depende do real para se constituir. Dessa forma, a realidade de Hegel é uma ficção, apenas representação do real. Neste sentido, Marx afirma:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua síntese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (apud OLIVEIRA, 1999, p.70).

Andrey vai explicar que, para Marx e Engels, a produção de nossas idéias/representações/consciência é a consequência das relações que o ser humano tem durante sua vida real, enquanto reproduz sua existência. As idéias representam a maneira com que o ser humano vive o seu tempo-espaço, ou seja, a forma como se relaciona em sociedade e o que ele faz em geral. Em suas palavras:

[...] As idéias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Elas são a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, da forma como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades. Marx e Engels afirmam: “A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. [...]”. (1988, p.14).

De acordo com Gomes é na prática que o ser humano cria a condição material para a reprodução de sua existência. É pela nossa ação, agindo sobre o meio, que estabelecemos uma relação concreta com o mundo exterior. Dessa relação concreta resultam as nossas sensações, percepções e representações, elas, por sua vez, fazem a conexão entre os conhecimentos: sensorial e conceitual. Logo, é na prática, ao exercer a ação, experimentar etc., que testamos a essência do nosso saber. Dito de outra maneira:

É prática que o ser humano cria as condições materiais de sua existência na sociedade. É pela prática que estabelecemos a nossa união concreta com o mundo exterior, revelando-nos as sensações, as percepções, as representações, as quais funcionam como nexos entre os conhecimentos (sensorial e conceitual). É pelo mecanismo da prática - produção, experimentação, luta de classes - que testamos a veracidade de nosso saber. (1991, p.19).

Nesta perspectiva, o materialismo dialético contesta as interpretações que atribuem à construção da realidade à consciência e, assim, não consideram a consciência como uma construção determinada/refletida pela realidade. Esses teóricos constroem essa concepção tendo como base o fato de o homem transformar o mundo através de sua opção prática sobre ele, como também por sua ação interpretativa e explicativa da realidade. Sendo assim, a interpretação da realidade acarretaria, automaticamente, em transformação social. Todavia, Gomes vai explicar que se trata de uma interpretação errônea, visto que a tomada de posição requer, primeiramente, a produção da consciência que é, por sua vez, construída na reflexão a partir da realidade objetiva.

O materialismo dialético também refuta aqueles que não consideram a consciência como reflexo da realidade objetiva, mas sim como “criação” desta mesma realidade. São os que fundamentam tal proposição no fato de o homem transformar o mundo através de sua opção prática sobre ele, como também por sua ação interpretativa e explicativa. Assim, uma interpretação do mundo desprovida de transformação deste mundo seria impossível. Trata-se de uma formulação errônea em virtude de que a criação encaminhada pelo homem em qualquer espaço concreto de análise só pode advir se a sua consciência refletir os valores contidos no mencionado espaço. Para tanto, há necessidade de o homem, em decorrência de sua atividade criadora mental, submeter-se às leis objetivas existentes fora e independentes de sua consciência. (1991, p.32, grifo do autor).

Colaborando com nossa reflexão, Loureiro vai dizer que para o marxismo as relações sociais são construídas historicamente por meio de uma dinâmica realizada por contradições e, por sua vez, superação dessas contradições. Logo, são as contradições inerentes ao capitalismo com a produção da mercantilização e alienação humana, que comprovam a possibilidade de superação desse modo de produção.

A concepção dialética implica compreender o desenvolvimento histórico sendo efetuado por contradições e movimentos de superação destas contradições. [...].

A demonstração das contradições internas ao capitalismo, seus antagonismos, e de suas implicações sobre a coisificação da vida e a alienação humana evidencia a possibilidade histórica de superação desse sistema que define as relações nas sociedades contemporâneas. (LOUREIRO, 2004, p.111).

Concordamos com Hobsbawn que o marxismo é o paradigma teórico que teve a maior aplicação prática, possibilitando, além de interpretar o mundo, construir sua mudança. Em suas palavras: “[...] a tradição iniciada em Marx representa ‘a escola teórica que

teve a maior influência prática (e as mais profundas raízes práticas) na história do mundo moderno, é um método para, ao mesmo tempo, interpretar e mudar o mundo””. (apud LOUREIRO, 2004, p.111).

Faz-se necessário, portanto, refletirmos acerca da importância do caráter científico revolucionário construído por Marx, tendo em vista que não havia essa concepção de classe, antes de Marx. É ele, portanto, quem rompe com o caráter neutro da ciência e concebe a ciência como instrumento de transformação social. Neste sentido, colaborando com a nossa reflexão, Almeida (2006a) vai dizer que quando Marx e Engels afirmam que são as condições materiais que condicionam o ser social, ele nos aponta a possibilidade da mudança, a partir da práxis dos sujeitos. Desconstruindo, assim, a concepção mecanicista (que não possui a concepção de dinâmica da realidade), pois a ação sobre a realidade material pode significar superação. Nas palavras da autora:

Quando afirmam que as condições materiais condicionam o ser social, Marx & Engels (1982, p.107-8) escapam do pessimismo, do materialismo “vulgar”, explicando que o conhecimento das condições dessa determinação por meio da práxis pode levar aos homens, seja por meio da evolução seja pela ruptura, à superação do *status quo*; por conseguinte, a ação da matéria sobre a idéia não é estática nem linear. (p.60).

Neste sentido, o materialismo histórico e dialético rompe com a concepção da produção histórica linear/mecânica, construída por um pensamento autônomo independente da práxis dos sujeitos. Passa-se a conceber, a partir do marxismo, que são as relações sociais concretas que passam a condicionar a produção da razão. Logo, são os sujeitos constituídos em sociedade, por um antagonismo de classes, que comandam o processo histórico, ou seja, o motor da história é a luta de classes, por isso nossa vida é parte intrínseca da história. Podemos dizer então que é a luta de classes que, historicamente, produz a consciência.

O Marxismo histórico dialético introduz a concepção do desenvolvimento histórico como processo que revoluciona a vida, rompendo, desse modo, com a história vista como processo linear, etapista, comandada por uma razão/pensamento autônomo, independentemente das ações do homem. Nessa perspectiva, a razão passa a ser condicionada pela sociedade (relações sociais); ela deixa de ser a história como anteriormente se postulava. Por conseguinte, como dizia Marx (1986), a história da sociedade passa a se confundir com a história das lutas de classe. (ALMEIDA, 2006a, p.59).

É necessário ressaltar que apesar dos seres humanos produzirem a história, eles possuem uma prática social condicionada pelas estruturas dominantes devido a alienação e a coisificação provocada pela subordinação das relações de trabalho ao domínio do capital e a legitimação dessas relações pelo poder ideológico, situação que faz com que a aparência da realidade seja diferente da essência.

Dessa forma, somente pela consciência construída a partir da práxis dos sujeitos é que o ser humano pode se libertar. Tendo em vista que é por meio da ação histórica que os indivíduos produzem/reproduzem as relações sociais, podendo, por isso, construir outra realidade. Logo, a transformação histórica não se faz pelo pensamento, mas pela práxis. Também, não são os intelectuais que produzem sozinhos a história, mas, sim, os oprimidos coletivamente. Por isso, Marx convida a todos os explorados do capitalismo para lutarem coletivamente pela libertação do capital. Dito de outra maneira:

Embora Marx tenha afirmado que são os homens que fazem a história por meio do conflito entre as classes, ele ressaltou, todavia, que, em razão do processo de alienação a qual faz com que a aparência dos fatos não coincida com a sua essência, os homens acabam não fazendo a história como querem. Dessa forma, somente por meio de uma racionalidade advinda da práxis os homens poderão emancipar-se. E essa libertação da ideologia será produto da ação dos trabalhadores, pois “a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento”. Destarte, ninguém fará isso por ele, daí sua assertiva “Proletários de todos os países, uni-vos!”. (ALMEIDA, 2006a, p.59).

Para Marx, o potencial concreto para a revolução encontra-se no paradoxo da realidade, sendo que esta realidade é constituída pelo capital de um lado e pelos trabalhadores do outro. Formando, assim, uma massa revolucionária.

Os elementos materiais de uma subversão total são, de um lado, as forças produtivas existentes, e, de outro, a formação de uma massa revolucionária que se revolte, não só contra as condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a própria produção da vida vigente, contra a atividade total sobre a qual se baseia. [...]. (apud ALMEIDA, 2006a, p.59-60).

Outra contribuição do materialismo dialético para a ciência, especialmente para a geografia, diz respeito à concepção da relação tempo-espço. Segundo Gomes, nessa

concepção filosófica espaço-tempo forma uma totalidade inseparável¹¹⁷, constituindo as duas dimensões nas quais está submetida a nossa realidade material, pois a matéria só existe inerente ao tempo-espaço e vice-versa. O tempo-espaço é responsável pela dinâmica do processo de reprodução da matéria. Rompe-se, dessa maneira, com a afirmação de Kant que a história é a ciência do tempo e a geografia é a ciência do espaço, afirmação que dicotomizava a relação tempo-espaço. Em suas palavras:

Na concepção filosófica do materialismo dialético, espaço e tempo são duas dimensões de uma mesma realidade: a materialidade do mundo. Não há matéria fora do espaço e do tempo, como também não há espaço e tempo fora da matéria. Eles são inseparáveis e, pelo fato de não existir matéria sem movimento, fazem parte da dinâmica da matéria. O espaço se reproduz indefinidamente como novo espaço e o tempo como novo tempo. (1991, p. 52).

6.5 - Questão ideológica: respondendo as críticas negativas que estão no PCN de geografia acerca do marxismo

É preciso lembrar que nenhum conhecimento é neutro, como já se tem amplamente demonstrado no profícuo debate teórico sobre a filosofia da ciência, sendo igualmente necessário advertir que os argumentos e até mesmo as palavras que utilizamos para publicizar o conhecimento que acionamos para desvendar a realidade nada têm de inocentes. Em outras palavras, estamos explicitando que as considerações aqui tecidas são coerentes com uma orientação filosófica, teórica, que decorrem exatamente do lugar político que queremos ocupar no mundo das classes. [...]. (PAULINO, 2006, p. 27).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento não é neutro, concordamos com Oliveira (1999b) que o debate científico do PCN de geografia não deve ser feito de forma imparcial, tendo que passar pela análise teórica, filosófica, ideológica e utópica (OLIVEIRA, 1999b). Por isso, vamos refletir acerca dessas questões presentes no PCN de geografia e responder às críticas negativas à teoria marxista presentes no documento.

Iniciamos com aquela que pode ser considerada a crítica mais contundente ao marxismo feita pelos autores do PCN de geografia. Ela diz respeito à afirmação de que o materialismo histórico e dialético é um paradigma que é inadequado para o Ensino Fundamental devido a sua complexidade. Pois, quando foi incorporado ao Ensino

¹¹⁷ Einstein, também, comprova com a teoria da relatividade a relação intrínseca entre tempo e espaço (Gomes, 1991).

Fundamental centrou-se em questões acerca das relações econômicas e das relações de trabalho. Também criticam o método pedagógico utilizado pelos professores, bem como os livros didáticos que conservaram o método positivista, herança da Educação Tradicional. Vejamos o que o PCN de geografia fala a respeito disso:

Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries.

Essas propostas, no entanto, foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. Além disso, a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista. (2001b, p.104-105).

De acordo com Oliveira, essa passagem do documento, além de criticar o marxismo, desconsidera as propostas curriculares elaboradas nos Estados brasileiros, ignorando seu processo de construção. Em suas palavras:

[...] Certamente há aqui uma intenção manifesta da crítica ao marxismo. Além dessa posição os autores procuram tratar as propostas curriculares de geografia elaboradas por diferentes estados brasileiros de forma a ignorar os processos profundos que envolveram suas construções, como foi o caso da proposta curricular de geografia do Estado de São Paulo. (1999b, p.56).

Neste sentido, para respondermos a esses questionamentos, e entendermos o que realmente aconteceu com a proposta marxista nos anos 1980, vamos acompanhar a construção teórica de Straforini. Ele vai nos explicar que ocorreu, na verdade, um grande equívoco quando, na década de 1980, tentou-se implantar na Educação Básica a Geografia Crítica numa perspectiva economicista. Nessa fase, o materialismo histórico se limitou a uma explicação econômica do espaço, tanto em sala de aula como nos livros didáticos. Desaparecendo, assim, as categorias de investigação geográfica como território e espaço, essenciais para interpretação do espaço geográfico. A consequência foi que as aulas de geografia se tornaram mais parecidas com sociologia ou história:

[...] na Geografia, o materialismo histórico foi tomado a partir da categoria econômica, formação socioeconômica, valorizando, em primeiro plano, os

modos de produção e relações de trabalho. As categorias/conceitos geográficos lugar, região, território e paisagem pouco foram utilizadas nos estudos geográficos e nos manuais didáticos, tornando as aulas mais parecidas com História e Sociologia, à Geografia propriamente dita. (STRAFORINI, 2004, p. 22).

Quanto às críticas a respeito da conservação da linha pedagógica tradicional por parte dos professores e livros didáticos, Straforini (2004) explica que ocorreu uma contradição teórico-metodológica, ou seja, tentou-se implantar a Geografia Dialética num momento em que a educação ainda era tradicional/positivista. Por isso, a geografia não conseguiu deixar de ser tradicional, criando uma geografia escolar mecânica, empirista, baseada na descrição e memorização de informações fragmentadas. Como houve mudança apenas dos conteúdos, a situação era insuficiente para acarretar mudanças qualitativas na escola e na sociedade.

Por isso, concordamos com Straforini (2004) que para conseguirmos implantar a Geografia Crítica na escola, se faz necessário rompermos com o positivismo presente na educação, pois se isso não ocorrer haverá uma incoerência paradigmática. Precisamos, portanto, de uma educação que conceba o processo de aprendizagem como dinâmico. Por isso, é com o Construtivismo, enquanto uma concepção teórica de aprendizagem, que também é dialética, que foram criadas as condições para se implantar a Geografia Crítica na Educação Básica. Entendemos, como Straforini, que nesse caso a questão estava em aperfeiçoar essa relação entre Geografia Dialética e Educação Dialética na Educação Básica. No entanto, o que os autores do PCN de geografia optaram foi por proclamar a ruptura com o marxismo.

Os autores do PCN de geografia criticam, também, o marxismo ortodoxo e o positivismo, acusando-os de negligenciarem a subjetividade: “[...] dimensão sensível de percepção do mundo [...]”; “[...] subjetividade do imaginário [...]”:

Tanto a *Geografia Tradicional* quanto a *Geografia Marxista ortodoxa* negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua *dimensão sensível de percepção do mundo*: o cientificismo positivista da *Geografia Tradicional*, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela *subjetividade do imaginário*; o *marxismo ortodoxo*, por tachar de *idealismo alienante* qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (BRASIL. MEC/SEF, 2001b, p.105, grifo nosso).

Podemos dizer, por outro lado, que a posição defendida pelos autores do PCN é individualista, retirando, ideologicamente, a condição de classe dos indivíduos, interferindo assim na formação de uma consciência de classe. Com relação a negligencia dos aspectos “subjetivos do imaginário” por parte do marxismo, segundo Oliveira (1999b), a subjetividade na qual defendem os autores do PCN é uma “subjetividade radical”. Sendo que a dialética materialista também trabalha com a subjetividade, no entanto, não a separa da materialidade.

Essa subjetividade da relação da sociedade com a natureza não se faz de maneira neutra e individual, mas, sim, historicamente, coletivamente, de maneira contraditória, conflituosa e de forma inerente a produção material do mundo. Ou seja, incluem nessa relação às de trabalho, as socioeconômicas, as de poder (ideológico, político, jurídico etc.) e a luta de classes.

Para Gonçalves, é preciso recuperar a dimensão material da realidade, visto que esta dimensão está sendo substituída de forma dual e unilateral pela subjetividade. Não existe na realidade a oposição cartesiana e positivista: material *versus* simbólico. Mas uma inter-relação formando uma totalidade, visto que a apropriação humana da materialidade do mundo tem sempre uma significação/subjetividade e, portanto, tais relações se encontram interligadas.

É preciso recuperar essa dimensão material, sobretudo nesse momento como o que vivemos em que se dá cada vez mais importância à dimensão simbólica, quase sempre de modo unilateral, como se o simbólico se opusesse ao material. É preciso considerar aqui que a geograficidade vai além das condições naturais, como é aceito nas ciências sociais. Com certeza, a natureza faz parte da materialidade que constitui o espaço geográfico. E aqui não se admite uma distinção, tão cara ao pensamento dualista dicotomizante, entre o material e o simbólico. Consideramos, ao contrário, que os homens e mulheres só se apropriam daquilo que faz sentido; só se apropriam daquilo a que atribuem uma significação e, assim, toda apropriação material é, ao mesmo tempo, simbólica. (GONÇALVES, [200?], Não paginado).

Concebemos que a subjetividade só existe integrada a materialidade, ou seja, a materialidade do mundo é uma condição essencial para a existência dos valores simbólicos. Sem materialidade não existe subjetividade. Neste sentido, Gonçalves nos dá alguns exemplos de como esse processo totalitário e conflituoso ocorre na prática por meio da integração material/simbólica da água, do capital financeiro/volátil e do petróleo. Afirmando-nos que por

maior valor simbólico/subjetivo que possam ter no período histórico atual não se desvinculam de sua produção material.

No caso da água e do petróleo, não se desvinculam de um processo natural de produção, cujo domínio político-jurídico-ideológico (simbólico) desses bens naturais, ou do território onde se encontram esses recursos naturais, não poderá nunca servir para a sua produção. Mesmo o desenvolvimento técnico e científico serve apenas para aumentar a capacidade humana de domínio e exploração, mas nunca para a produção desses recursos. Da mesma forma, o discurso ideológico oculta a dimensão material do trabalho e sua exploração para a transformação em mais-valia como um processo que antecede a produção do capital financeiro/volátil.

[...] a palavra água que, enquanto palavra, é o duplo (simbólico) da (matéria) água. Embora a palavra seja fundamental para nos relacionarmos socialmente, a palavra água enquanto tal não pode nos saciar a sede. Há uma dimensão da matéria que é irredutível ao simbólico.

Por mais que o capital financeiro, dito volátil, queira impor sua lógica simbólica matemática e abstrata ao mundo há uma materialidade que concerne à produção da vida que é irredutível à lógica financeira. O Oriente Médio e, se vê agora, a Ásia Central, são disso a maior expressão na medida que ali dormem as principais reservas mundiais de petróleo. Numa outra linguagem, talvez mais esclarecedora, há ali concentração de energia e, portanto, concentração de capacidade de trabalho como nos ensinam os físicos. O conhecimento científico e a tecnologia para explorar o petróleo, como conhecimento científico e tecnológico enquanto tais, não produzem o petróleo na sua materialidade. Na verdade o extrai e somente na medida que tenha o controle jurídico e político das jazidas e, assim, controle e mobilize o trabalho necessário para isso e, por aí, é diante de toda uma territorialidade (no atual contexto, capitalista) que nos encontramos. O conhecimento acerca da molécula de carbono não produz o petróleo que, nas proporções existentes nas regiões indicadas, foi produzido num tempo geológico que mineralizou matéria viva fotossintetizada há milhões de anos atrás (daí dizer-se recurso não-renovável). Aqueles que detêm o conhecimento e o poder econômico de exploração desta riqueza, por mais poder que detenham, e detêm bem o sabemos, não têm o poder de produzir o petróleo enquanto tal, nem sua localização [...]. (GONÇALVES, [200?], Não paginado).

A respeito do marxismo, os autores do PCN de geografia afirmam que foi a partir da década de 1960 que o marxismo surge como tendência na geografia com o objetivo de romper com a Geografia Tradicional, construindo, então, o que eles denominam como Geografia Marxista. Relatam que essa tendência propôs uma geografia das lutas sociais, por meio da explicação da forma de apropriação da natureza pela sociedade. Vejamos o documento:

A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Ou seja, os geógrafos procuram estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. (2001b, p. 104-105).

Nessa passagem, fica evidenciada a contradição no combate ao marxismo no PCN de geografia, para Oliveira (1999b) é quase um pedido de desculpas pela crítica que fazem, apesar de a terem feito. Os autores demonstram que não são a favor do movimento marxista, porém esta posição aparece de forma camuflada no documento. Situação que não resiste a uma análise mais consistente e que nos permite afirmar que, conscientemente, ou não, os autores aderem ao modelo socioeconômico neoliberal.

E como parte desta opção neoliberal nomeiam a produção do conhecimento científico que se declara a serviço da justiça social, de militância. É como se a denúncia e a ética fossem, então, algo à parte da produção da ciência, ou seja, a neutralidade seria então a característica natural da produção científica. Entendimento que atinge, de forma contundente, importantes geógrafos mundiais.

Na opinião de Oliveira, os autores do PCN, nesta passagem em especial, deixaram seduzir-se pela busca da ascensão ao poder esquecendo para isso até mesmo de suas próprias trajetórias intelectuais. Situação muito parecida com o caso de FHC, presidente da república na época em que foi produzido o documento, certamente deve ser por isso que os PCNs têm essa lógica política do PSDB presente no texto. Sendo que a principal meta por parte desses políticos era a de combate a oposição de esquerda, a fim de reproduzirem o neoliberalismo no Brasil. Logo, o PCN vem a reforçar essa concepção.

Aqui os autores do texto sobre a geografia nos PCNs revelam de quem estão a serviço. Revelam que não concordam com o movimento crítico que dominou a geografia mundial deste final de século XX e, muito mais que isso, revelam sua adesão a uma ideologia capitalista individualista, conscientes ou não, aliás, não importa. A última frase da citação acima é contundente. Procura atingir, de forma leviana, importantes nomes da geografia mundial; em troca do que?, poderia perguntar-se. Talvez da vingança sádica para quem o poder é tudo. Esqueceram-se, os autores, suas origens, suas trajetórias intelectuais, para falarem a linguagem do poder.

Poder que o governo FHC bem conhece e cultua. Tinha, pois, que haver coerência entre a concepção de geografia dos PCNs e a lógica interna do governo FHC: pau na oposição e na esquerda. (OLIVEIRA, 1999b, p.55).

Contraditoriamente, é bom lembrar, o PCN de geografia tem algumas explicações positivas acerca da influência marxista na geografia. Escrita que acaba gerando um entendimento dubio do documento, pois apesar das posições positivas acerca do marxismo, incluídas no documento, seus autores optam por uma ruptura com o marxismo, substituindo-o pelo subjetivismo fenomenológico. Isso fica evidente quando afirmam que no marxismo é inerente a concepção de transformação da sociedade, mas a posição que adotam no PCN é aquela em que a luta pela transformação social não é uma necessidade para a ciência. Com relação a essa passagem, Oliveira (1999b) vai dizer que é a parte do texto onde ocorre a maior atitude de contestação ao marxismo, isto é, onde os autores “destilam sua bílis em relação ao marxismo”:

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grandes influências na produção científica das últimas décadas [...]. (BRASIL. MEC/SEF, 2001b, p. 104-105, grifo nosso).

Para Oliveira, a narração é ambígua propositalmente para confundir o leitor, deixando oculta a proposta ideológica de “neutralidade”, dando assim duplo sentido ao texto. Apreendemos que a narrativa é feita dando a impressão de passado, demonstrando a posição dos autores que é a de que atualmente a concepção de transformação social não é mais necessária. Ou seja, para os autores, é necessário retirar da educação e da ciência a necessidade/possibilidade de conscientização para transformação do mundo (OLIVEIRA, 1999b). Visto que, para eles essa concepção de necessidade de mudança é “coisa de marxista ortodoxo militante”.

Dando continuidade às respostas a respeito das críticas elaboradas pelos autores do PCN de geografia ao marxismo, afirmamos que as críticas negativas são, em sua maioria, superficiais. Fazem afirmações simplistas de um pensamento marxista cujas linhas são várias e complexas, precisando, portanto, de um estudo mais aprofundado. Sendo que o documento em questão só expõe a respeito do marxismo ortodoxo, e a esse respeito poderíamos dizer, também, que essas críticas são válidas ao que denominamos de materialismo mecanicista/vulgar e, não, ao materialismo dialético. Portanto, são afirmativas

tendenciosas, ideologicamente neoliberais, pois faz com que, conscientemente ou inconscientemente, se reproduza um repúdio teórico ao marxismo e sua característica revolucionária.

Nesta perspectiva, segundo Loureiro muitos autores usam o marxismo como sinônimo de “ideologia de ditadura socialista”, ignorando o conjunto complexo e importante da obra de Marx e Engels, desconsiderando a importância do avanço científico construído pelo marxismo. Negligenciam também a pluralidade de tendências marxistas. Neste sentido, Loureiro apresenta 16 tendências diferentes do marxismo.

[...] são absolutamente tendenciosas as afirmativas simplificadoras feitas no questionamento a esse autor que, para ratificar a negação do seu pensamento, utilizam como exemplo o sectarismo inserido em grupos políticos identificados como marxistas e seu uso como ideologia oficial de Estados totalitários. Ao se fazerem tais afirmações ignoram-se (intencionalmente ou não) o conjunto da obra, as críticas contundentes ao que foi feito em nome do marxismo a partir da própria tradição dialética histórica, e a densidade das formulações construídas por suas múltiplas tendências, estando estas mais próximas ou não, num diálogo construtivo de aprimoramento da perspectiva emancipatória - ecomarxistas e ecossocialistas; frankfurtianos; habermarxianos; neomarxistas; marxistas ortodoxos e heterodoxos; setores do existencialismo francês; historicistas; estruturalistas; analíticos; euomarxistas; lukacsianos; gramscianos; maoístas; leninistas; trotskistas; e mais um elevado número de possibilidades que poderiam ser aqui elencadas. (LOUREIRO, 2004, p.108-109).

Quando os autores do PCN (2001b) afirmam que o marxismo é responsável “[...] *por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza* [...]”, entendemos que se trata de uma acusação ao marxismo como um paradigma conservador e dogmático. Discordamos dessa posição, pois a concepção dialética é, indiscutivelmente, exatamente o contrário, ela tem como característica fundamental um método cuja natureza é a dinâmica da realidade, sendo a superação e a mudança partes inerentes dessa concepção metodológica.

Por isso, a palavra “marxismo” sempre deve ser entendida como uma expressão que sintetiza o paradigma do materialismo histórico e dialético construído por Marx e Engels. Nunca pode ser entendido como verdade absoluta/doutrina/dogmas/leis/, visto que as concepções rígidas/estáticas/lineares etc., são a antítese da concepção de dinâmica/movimento/relatividade inerentes a dialética.

No entanto, sabemos que, muitas vezes, o marxismo não foi concebido dialeticamente, mas, sim, doutrinariamente, principalmente nas ditaduras socialistas como foi

o caso do Stalinismo soviético. Os autores que militam a favor do neoliberalismo se utilizam dessas deformações do método de Marx e Engels para ofuscar a verdade e, assim, tentar aniquilar o marxismo. Inclusive, contra essa tendência de dogmatização de sua teoria, Marx se expressava contrário já em sua época, dizendo que não era Marxista! Em outras palavras:

[...] Lembramos aqui que o próprio Marx jamais foi partidário do uso do termo marxismo, exatamente por dar margem a doutrinações, verdades absolutas, dogmas e crenças que ferem o profundo sentido revolucionário de sua teoria e a tese de que a verdade se constrói no movimento da história. É famosa sua irritação, manifesta em carta, diante das inconseqüências ditas e feitas em nome do método e em seu nome já em sua época, quando declara: “a única coisa que sei é que não sou marxista”. (LOUREIRO, 2004, p.108-109).

A respeito da afirmação de que o marxismo desconsidera as relações subjetivas do ser humano, concordamos com Gomes quando critica essas declarações, como ele entendemos que essas posições são construídas por idealistas, que estão, ideologicamente, comprometidos com a conservação do sistema capitalista. Pois, entendemos que a dialética materialista não reduz o que é imaterial, presente na consciência humana como os pensamentos, sentimentos, emoções etc., à categoria de conteúdo substancial. Isso é discurso dos ideólogos do capitalismo que tentam difundir a concepção de que os marxistas são desprovidos de sentimentos, de valores simbólicos e espirituais inerentes aos seres humanos.

Podemos dizer que os aspectos subjetivos/simbólicos humanos são supervalorizados na medida em que construímos o processo de humanização da sociedade, principalmente, com a efetivação dos laços de solidariedade global entre os povos. Pois, o processo de humanização/libertação da alienação e coisificação humana se faz, necessariamente, inter-relacionados a produção de novos valores humanos contrários aos do capitalismo. Todavia, entendemos que não existe subjetividade separada da materialidade, separação essa feita pela ciência positivista/cartesiana que dicotomizou/fragmentou a realidade. Logo, a subjetividade humana é inerente ao processo histórico/dialético de desenvolvimento material/objetivo da humanidade.

A dialética materialista não reduz os processos espirituais existentes na consciência do ser humano (pensamentos, sentimentos, aspirações, estados de ânimo, emoções etc.) à condição de substância, como querem fazer crer os “idealistas”, notadamente os compromissados ideologicamente com o sistema de dominação reinante. Querem fazer crer perante a sociedade que os materialistas dialéticos são desprovidos de sentimentos, emoções, enfim dos valores espirituais que os seres humanos possuem. Muito pelo

contrário, os aspectos subjetivos do homem são, em ordem crescente, no dia a dia, valorizados pelos povos que imprimiram uma nova construção da sociedade humana, regido pelas leis objetivas do desenvolvimento dialético e histórico da humanidade. (GOMES, 1991, p.31).

Entendemos que a subjetividade humana é construída na relação com a realidade material da natureza. Por isso, se trata de um processo de construção cognoscível e não de uma relação mecânica como se fosse um processo passivo de transformação da materialidade em consciência, como defendem os materialistas vulgares. É o ser humano, que, ativamente, interage com o seu meio transformando as informações da realidade em conhecimento. Não se trata, portanto, de um simples processo mecânico de funcionamento fisiológico cerebral, mas de uma relação cognitiva entre o ser humano e o seu meio material. E para que esse processo seja possível o ser humano possui a estrutura cerebral que lhe possibilita fazer a transformação da realidade objetiva em representação subjetiva. Dito de outra maneira:

A dialética materialista não reduz o mundo da consciência a produto, isto é, a resultado da matéria, como fazem os “materialistas vulgares”. Estes reduzem mecanicamente a elaboração da consciência ao simples funcionamento fisiológico do cérebro, quando, na realidade, o conteúdo da consciência como base espiritual do ser humano é formado, como já mencionamos, pela relação cognitiva do homem com o seu mundo objetivo e tendo na estrutura cerebral o seu *substratum* especializado capaz de refletir (imagem subjetiva) o mundo exterior (realidade objetiva). (GOMES, 1991, p.32, grifo do autor).

Com relação a essa estrutura cerebral humana que permite a construção do pensamento, temos as ciências dedicadas a esse estudo como a neuropsicologia, neurofisiologia, psicologia¹¹⁸, psiquiatria etc., que comprovam que a construção da consciência humana é, pois, um reflexo de sua realidade objetiva:

Utilizando-se das ciências que se preocupam em conhecer o mundo do consciente e do inconsciente do homem - neuropsicologia, neurofisiologia, psicologia, psiquiatria etc., a dialética materialista comprova cientificamente que as “emanações espirituais” do homem são reflexos da realidade objetiva, isto é, do mundo circundante ao homem, de um complexo material - a estrutura cerebral. [...]. (GOMES, 1991, p.31-32).

¹¹⁸ Vigotski, sobretudo em sua obra: “A formação social da mente”, vai explicar como é que esse processo cognitivo ocorre.

Concordamos, portanto, com Oliveira (1999b) que as críticas presentes no PCN de geografia ao marxismo são, essencialmente, ideológicas, negando a expressividade alcançada pela dialética na geografia. Os seus autores demonstram uma concepção de geografia e de educação voltada para a reprodução do modelo do neoliberalismo e, conseqüentemente, da estratificação social do capitalismo. Não buscam construir uma consciência de classe, mas, sim, valores individualistas contrariando a necessidade de ser fazer um ensino de geografia libertador:

Muitas são passagens onde os autores dos Parâmetros procuram registrar sua posição contrária a uma concepção dialética na geografia. Procurando assim revelar o outro lado de sua posição ideológica, qual seja aquele que defende uma geografia e uma educação voltada para os valores individuais e individualistas, contra uma posição classe, baseada na consciência de classe e na necessidade de luta para transformar a desigualdade da sociedade brasileira. (p. 56-57).

Outro discurso contraditório presente no PCN de geografia é produzido pelo fato de que, apesar de chamar a Geografia Crítica como “marxismo ortodoxo e militante”, possui em sua referência bibliográfica um grande número de autores representantes do marxismo. Situação que não poderia ser diferente, visto que é o movimento que mais tem produção científica no Brasil.

Seria conveniente também enfatizar que os autores dos Parâmetros demonstraram nos textos profundas contradições de natureza ideológica quando, criticam o “marxismo ortodoxo e militante” presente na geografia e no ensino, relacionaram como bibliografia no final do texto a maioria de autores geógrafos que se enquadram nesta condição. Talvez isto tenha sido feito porque na realidade os autores tiveram que reconhecer que o que há de sério e conseqüente na geografia brasileira vem dessa corrente criticada, enquanto aquela corrente seguida pelos autores não tem produção acadêmica e científica capaz de dar sustentação à proposta. (OLIVEIRA, 1999b, p.57).



7 - PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA RAQUEL JANE MIRANDA NO MUNICÍPIO DE PAULICÉIA-SP

Nossa pesquisa contou com a participação de três categorias de sujeitos que fazem a escola, a saber: pais, alunos e professores. Para obtermos as informações fizemos o

uso de um questionário estruturado aplicado aos pais, aos alunos e aos professores das séries/anos iniciais da rede pública municipal do município de Paulicéia/SP. Sendo que com relação aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental foi realizada entrevista oral. Essas pesquisas foram feitas em 2005, 2006 e 2007.

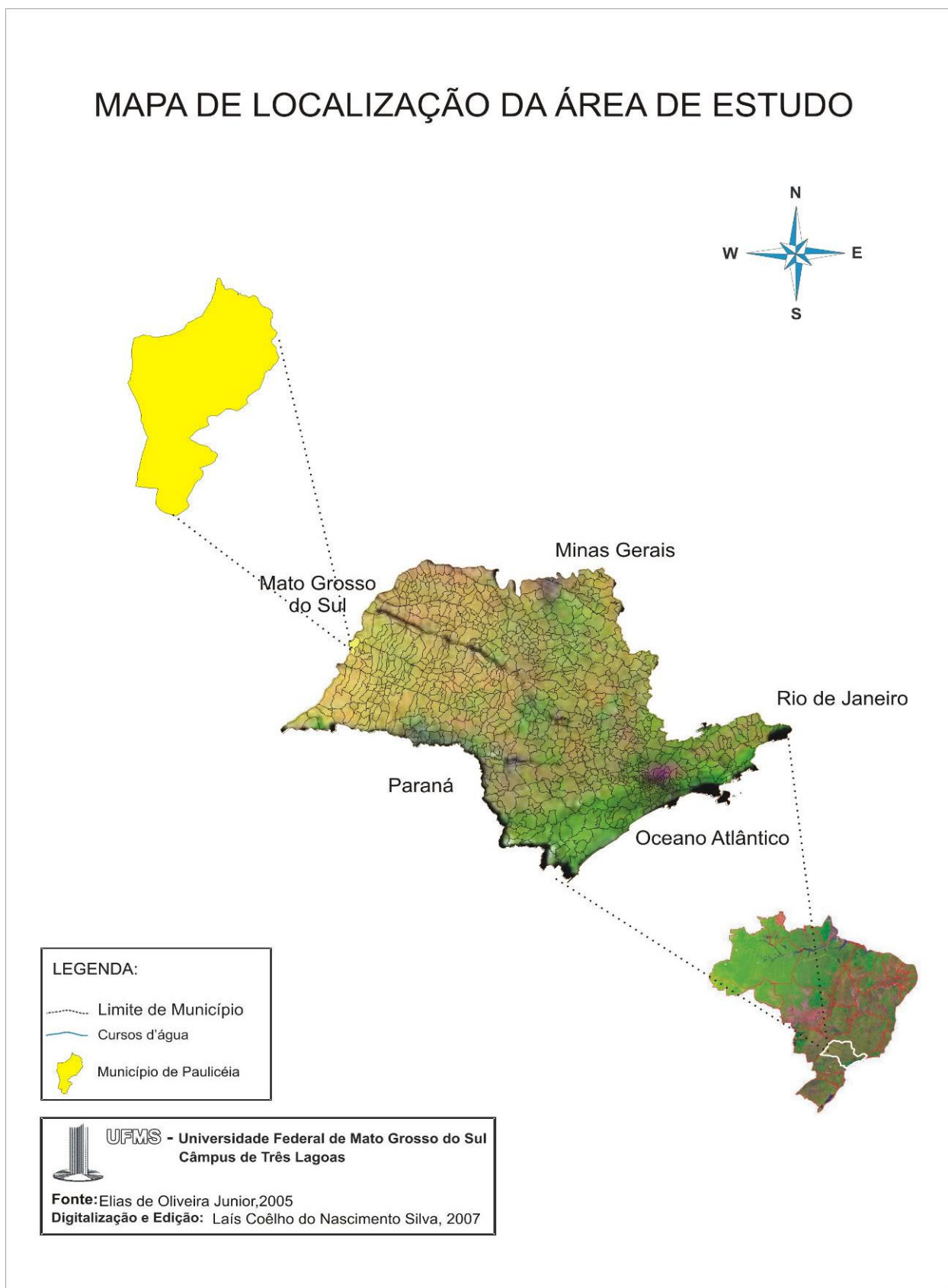
7.1-O Município de Paulicéia

Figura - 02 - Localização de Paulicéia no Estado de São Paulo



Fonte: [http://pt.wikibooks.org/wiki/Imagem:SaoPaulo Municipio de Pauliceia.svg](http://pt.wikibooks.org/wiki/Imagem:SaoPaulo_Municipio_de_Pauliceia.svg)

Figura 03 - Mapa de localização da área de estudo



Partindo do princípio que é necessário contextualizar a realidade do aluno, temos que entender então como é o espaço em que estão inseridos estes sujeitos. Logo, é fundamental entender a realidade socioespacial do aluno, para que assim possamos pensar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o local escolhido para fazermos a nossa pesquisa, é o município de Paulicéia/SP.

Nesta perspectiva, qual seja de que o espaço é construído historicamente, vamos entender como se deu o desenvolvimento histórico do município de Paulicéia e a sua estrutura fundiária. Sendo que para fazer essa construção histórica do município, utilizamos um texto organizado por Torcato (2001) a respeito do assunto, lembrando que é escassa a bibliografia sobre o assunto. Usamos também, dados do IBGE (2006).

De acordo com o IBGE (01.07.2006), o município de Paulicéia possui uma população estimada em 6.148 habitantes. E sua área da unidade territorial é de 374 km².

O município é formado de relevo plano e o solo é, predominantemente, arenoso. Fica localizado no oeste paulista na micro-região de Dracena, integrada também pelos municípios de: Junqueirópolis, Monte Castelo, Nova Guataporanga, Ouro Verde, Panorama, Santa Mercedes, São João do Pau D'Alho e Tupi Paulista. Suas coordenadas geográficas são 21° 18' em latitude sul e 51° 50' em longitude W. GR. O município se encontra a uma distância de 680 km da capital-SP fazendo limite a oeste com Brasilândia (MS), onde o rio Paraná se torna uma divisa natural.

Por este motivo, o município é uma das portas de entrada para o Estado de Mato Grosso do Sul, já que faz fronteira com esse Estado por meio do município de Brasilândia. Em seu porto, às margens do Rio Paraná, funciona uma balsa¹¹⁹ para transporte de passageiros e veículos que deixam o Estado de São Paulo com destino às regiões Centro Oeste e Norte do Brasil. O rio Paraná serve também como demarcação de fuso horário.

A palavra Paulicéia era utilizada como um dos cognomes da cidade de São Paulo. Esse nome foi popularizado por Mário de Andrade, quando publicou seu livro intitulado “Paulicéia Desvairada”, marco inicial do movimento modernista da literatura brasileira. Esse livro é uma homenagem a São Paulo, sua cidade natal. Os primeiros moradores do município, liderados por Ezequiel Joaquim de Oliveira, tinham como objetivo fundar uma verdadeira metrópole as margens do Rio Paraná. Daí a adoção do cognome famoso da capital para denominar o nascente povoado: Paulicéia (TORCATO, 2001).

¹¹⁹ Está sendo construída uma ponte entre Paulicéia e Brasilândia a fim de ligar os dois Estados.

Os primeiros habitantes dessa terra começaram a chegar por volta de 1935, utilizando-se do Rio Paraná através de pequenas embarcações. Algumas fazendas e pequenas propriedades começaram a ser formadas nessa época. Na década de quarenta chega o senhor Ezequiel Joaquim de Oliveira, fazendeiro que tinha propriedades em Marília, tomando posse das terras, onde mais tarde foi projetada a cidade. Então em 1947, no dia 29 de junho, um grupo de moradores locais, liderados por Ezequiel Joaquim de Oliveira, funda o povoado Paulicéia (TORCATO, 2001).

Situada à margem esquerda do Rio Paraná, queria o povoado ser semente de uma grande cidade que pudesse ter um papel econômico ativo no intercâmbio entre os dois Estados da União, a saber: São Paulo e Mato Grosso. Foi elevada a categoria de município pela Lei Estadual nº 233 de 24 de dezembro de 1948, o novo município se formou a partir de terras desmembradas de Gracianópolis (atual Tupi Paulista). Segundo Torcato (2001), duas causas contribuíram para a criação do município: a primeira era a nova carta constitucional do estado de São Paulo que liberava a criação de novos municípios; a segunda, era a expansão cafeeira que na época era uma das principais fontes de riqueza nacional motivando a construção da Estrada de Ferro Paulista (Paulista S/A) que, depois, passou a chamar-se FEPASA.

O projeto do engenheiro Dr. Lélío de Toledo Pizza, para a nova cidade paulista, era gigantesco. Previa avenidas largas, aeroporto, estação ferroviária, área para indústria, praças e jardins em vários pontos da cidade. No total a área urbana e suburbana media 10.345.481m². Mais tarde, no início da década de 1970, o perímetro urbano da cidade foi reduzido ao nível da realidade do município. De 751 quarteirões previstos, houve uma queda para pouco mais de 100 quarteirões (TORCATO, 2001).

De acordo com Torcato, a economia do município passou por três diferentes fases, ele descreve essas fases da seguinte forma:

1ª Fase: (1947 a 1970): os primeiros anos do município foram de grande progresso. A agricultura era administrada por pequenos proprietários, parceiros, e meeiros e arrendatários¹²⁰, destacavam-se principalmente as lavouras de café. Nessa fase a economia local dependia ainda do cultivo do arroz, algodão, feijão e milho. Nesse período, o comércio da cidade contava com vinte estabelecimentos varejistas. Havia na área industrial fabricação de tijolos, atividades de beneficiamentos de pesca e conservas de peixes. Iniciava-se a

¹²⁰ Daí concluirmos a importância da pequena propriedade e da agricultura camponesa para o desenvolvimento regional mais igualitário. Visto que a fase em que predominou, essencialmente, a pequena propriedade foi também o período econômico mais próspero de todo o Oeste paulista.

extração de areia e pedregulho. O rio Paraná assume desde o princípio grande importância para a cidade como meio de transporte, pesca, lazer, extração de areia e pedregulho, extração de argila e turismo.

Na área educacional, o censo de 1950 apontava um índice de alfabetização de 57%. Havia um grupo escolar na zona urbana e *três unidades escolares na zona rural*¹²¹. Em 1970 a população do município estava em torno de 9.190 habitantes, sendo 2.647 na zona urbana e 6.543 na zona rural¹²², conforme dados do IBGE (Censo Demográfico de São Paulo, 1970). Embora houvesse grande prosperidade no município, foi uma época tumultuada no campo devido a disputas pela posse das terras. Houve inclusive muitas mortes, segundo depoimento de moradores.

2ª Fase: (1970 a 1986): Em 1971 era instalado o antigo curso ginásial. Entretanto, ao longo da década de 1970 e até meados da década de 80, o município passou por muitas dificuldades. Após o golpe militar em 1964 o governo federal passou a priorizar a industrialização e a agricultura para a exportação (monoculturas extensivas como soja, trigo e milho)¹²³. O estímulo a esse tipo de agricultura contribuiu para a mecanização das áreas rurais que passaram a liberar mão-de-obra para a implantação das indústrias das cidades grandes. No período de uma década e meia, grande parte da população passou a deslocar-se para outros municípios, sobretudo os da região de Campinas e da grande São Paulo.

Ainda nesta época as propriedades sofreram grandes transformações, ou seja, os grandes proprietários conseguiram sobreviver através da mecanização agrícola enquanto que aos pequenos proprietários restou como solução a venda de suas terras para os latifundiários. Segundo o CAT, neste período houve um aumento dos latifúndios e uma queda sensível das pequenas propriedades em cerca de 73%. (**Tabela 01**).

¹²¹ Atualmente não existe mais nenhuma escola na área rural, ou seja, todos os alunos que são moradores do campo estudam na cidade.

¹²² Observe que há uma diferença de 3.896 habitantes a mais na área rural.

¹²³ Este período é o que denominamos de Revolução Verde.

Tabela 01 - Número de estabelecimentos¹²⁴ até 20 hectares no município de Paulicéia em 1970, 1980, 1985.

Anos	1.970	1980	1985
Número de estabelecimentos até 20 hectares.	505	138	103

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário de São Paulo – 1970, 1980 e 1985 apud Torcato, 2000.

Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Mesmo a predominância territorial das grandes propriedades, alguns arrendatários ainda praticaram cultivo do algodão, arroz, feijão e milho, mas aos poucos o espaço foi sendo dominado pela criação e engorda de bovinos. Devido a essas dificuldades, em 1980 a população de Paulicéia caía para 2.343 habitantes: 928 na zona urbana e 1471 na zona rural¹²⁵, segundo dados do IBGE.

3ª Fase: (1986 a 2000): Em 1986 o plano cruzado do governo federal determinou o congelamento dos preços e a estabilidade da moeda, com isso incentivou os investidores da época para implantação de novas empresas. Então vários investidores do município se lançaram ao setor secundário da economia. A abundância de argila à margem do rio Paraná propiciou a criação de indústrias de cerâmicas, ou seja, de produção de tijolos. Com isso o comércio também foi se estruturando e crescendo.

No setor rural permaneceu o predomínio dos latifúndios, onde a atividade era quase exclusivamente pecuária. Entretanto, a formação de dois assentamentos no município, marcou a possibilidade de reativação da agricultura.

O primeiro projeto é o assentamento Santo Antônio, sua conquista aconteceu quando um grupo de trabalhadores rurais, no ano de 1993, ligados ao MST, ocupou a fazenda Santo Antônio, lutando por espaço para poder trabalhar e sobreviver. No final dessa fase, a luta pela terra ainda permanecia, mas já havia esperança de solução.

¹²⁴ Propriedade (termo usado pelo INCRA) refere-se ao domínio jurídico, ou seja, ao dono do imóvel. Já estabelecimento (termo do IBGE) refere-se ao uso da terra, ou seja, uma propriedade arrendada para cinco pessoas, para o IBGE significa cinco estabelecimentos (ALMEIDA, 2008, informação verbal).

¹²⁵ Nota-se que o número de habitantes do município em uma década diminuiu em 6.847 habitantes, ou seja, mais da metade da população evadiu-se para os grandes centros urbanos. Na área rural, a população ainda é maior do que na área urbana, porém, com uma queda de 5.072 habitantes em relação ao período anterior. Podemos considerar que esses sujeitos são os camponeses expropriados pelo processo da revolução verde instalada no Brasil no regime militar e que atinge profundamente a região do oeste paulista. Concluímos então com estes dados que a substituição de um modelo de pequenas propriedades para um modelo de grandes propriedades causou a expulsão do homem do campo em todo o oeste paulista.

Com relação à formação do assentamento Buritis, ele é resultado da formação do lago da hidrelétrica Sérgio Motta que provocou a inundação de propriedades ribeirinhas junto ao rio Paraná. Muitos desses proprietários foram assentados na antiga fazenda Buritis. Dessa maneira, esses assentados, aliados aos pequenos proprietários que restaram, estão provocando um aumento na produção de arroz e melancia.

Quanto à economia (2001) do município obtivemos os seguintes dados: o município de Paulicéia, por estar próximo ao rio Paraná, recebe uma grande quantidade de turistas nos finais de semana e feriados; na área industrial destaca-se a produção de tijolos (blocos com oito furos), com a produção anual de 42 milhões de unidades; no setor da agropecuária destaca-se a criação de gado de corte com abate de 8.550 cabeças de bovinos; a produção anual de leite é da ordem de 1.640.000 litros; a cultura de algodão herbáceo representa uma produção de 62.000 arrobas do produto em caroços;

Na **Tabela 02**, podemos verificar o PIB do município em 2004:

Tabela 02- Produto Interno Bruto do município de Paulicéia

Valor adicionado na indústria	8.341 mil reais
Valor adicionado na agropecuária	4.684 mil reais
Valor adicionado no serviço	15.717 mil reais
Impostos	708 mil reais
PIB	29.207 mil reais
População	5.889 habitantes
PIB per capita	4.959 reais

Fonte: IBGE, 2004. Org.: CAMACHO, R.S.

7.2 – A estrutura fundiária do município de Paulicéia atualmente

Com relação à estrutura fundiária do município, de acordo com a CATI de Paulicéia, vamos ter a seguinte configuração. (**Tabela 03**)

Tabela 03- Estrutura fundiária de Paulicéia

Modalidade da propriedade	Nome da propriedade	Área (ha)
Propriedade particular	C. Viana	1,20
Propriedade particular	C. São Jorge	12,10
Propriedade particular	F. Paulicéia	519,90
Propriedade particular	C. Nossa Senhora Aparecida	4,80
Propriedade particular	F. Guarita	648,10
Propriedade particular	F. Princesa D'Oeste	392,00

Propriedade particular	S. Arapuá	21,40
Propriedade particular	C. Nossa Senhora Aparecida	15,70
Propriedade particular	F. Sagrado Coração de Jesus	106,50
Propriedade particular	S. Santa Maria	20,50
Propriedade particular	C. Paulista	4,80
Propriedade particular	S. São José	26,70
Propriedade particular	S. São José	19,30
Propriedade particular	F. Buritis	126,00
Propriedade particular	F. Santa Luzia	108,90
Propriedade particular	S. São Pedro	9,40
Propriedade particular	Passou p/ Área urbana	314,60
Propriedade particular	F. Ovídio	290,40
Propriedade particular	F. Boa Esperança	137,90
Propriedade particular	S. São Pedro	13,30
Propriedade particular	C. Vista Alegre	2,40
Propriedade particular	S. Bela Vista	9,70
Propriedade particular	E. São Cristóvão	44,70
Propriedade particular	C. São Manoel	9,60
Propriedade particular	C. Nossa Senhora Aparecida	13,90
Propriedade particular	S. Monte Alto	16,90
Propriedade particular	S. Dois Unidos II	104,00
Propriedade particular	S. Dois Unidos I	72,60
Propriedade particular	Rancho do Trevo	129,40
Propriedade particular	S. São José	12,00
Propriedade particular	F. Santa Tereza	464,60
Propriedade particular	C. Boa Esperança	29,00
Propriedade particular	F. Santana	257,60
Propriedade particular	C. São Paulo	10,90
Propriedade particular	C. São José	4,80
Propriedade particular	F. O	402,40
Propriedade particular	C. Santa Maria	4,80
Propriedade particular	C. Jatobá	5,10
Propriedade particular	C. Santa Maria	5,80
Propriedade particular	C. Teodoro	1,00
Propriedade particular	C. Mercedes	7,20
Propriedade particular	C. São Domingos	4,80
Propriedade particular	S. São João	33,90
Propriedade particular	E. Kubera	86,00
Propriedade particular	Rancho Nova Era	10,10
Propriedade particular	S. Boa Vista	18,90
Propriedade particular	Rancho São Paulo	7,50
Propriedade particular	C. Barbosa	1,50
Propriedade particular	F. Santa Terezinha	180,30
Propriedade particular	C. Salustiano	4,80
Propriedade particular	Rancho Alegre	1,20
Propriedade particular	C. Santa Maria	6,00
Propriedade particular	F. Pacuruxu	1.452,00

Propriedade particular	C. Aspaproin	2,10
Propriedade particular	C. Takayama	24,20
Propriedade particular	C. São Manoel	8,40
Propriedade particular	F. Bom Jesus	611,10
Propriedade particular	C. Cestari	4,80
Propriedade particular	C. Diomero	2,40
Propriedade particular	S. São Pedro II	13,50
Propriedade particular	S. São Pedro I	16,40
Propriedade particular	F. Santo André	713,90
Propriedade particular	S. Mundo Novo	96,80
Propriedade particular	C. Bela Vista	4,80
Propriedade particular	C. Morada do Sol	4,80
Propriedade particular	F. Santa Lúcia	164,30
Propriedade particular	F. São José	332,50
Propriedade particular	F. Bandeirantes	1.602,04
Propriedade particular	C. Soares	11,50
Propriedade particular	F. Santa Helena	671,50
Propriedade particular	S. Alvorada	13,31
Propriedade particular	C. Jaira II	19,30
Propriedade particular	E. Beira Rio	55,66
Propriedade particular	C. Modelo	5,50
Propriedade particular	F. São Vicente	960,90
Propriedade particular	C. São Vicente	6,90
Propriedade particular	F. São Manoel	436,80
Propriedade particular	C. São Cristóvão	3,20
Propriedade particular	F. Santa Maria II	179,10
Propriedade particular	F. Santa Maria I	278,20
Propriedade particular	F. Santa Maria III	143,30
Propriedade particular	S. Bom Jesus	103,90
Propriedade particular	E. Primavera	31,00
Propriedade particular	Sítio Boa Esperança	19,30
Propriedade particular	C. São Vicente	2,50
Propriedade particular	Estância T J Na. Sra. Aparecida	11,13
Propriedade particular	C. Nossa Senhora Aparecida	4,80
Propriedade particular	F. Iracema	395,10
Propriedade particular	F. Santo Antonio	131,90
Propriedade particular	F. Santa Luzia	169,40
Propriedade particular	F. Igaraçu	96,80
Propriedade particular	C. Paulista	7,20
Propriedade particular	R. São Pedro	4,60
Propriedade particular	Rancho Tambiú	25,30
Propriedade particular	Rancho Alvorada	12,00
Propriedade particular	R. da Figueira	4,20
Propriedade particular	F. Santa Izabel	513,36
Propriedade particular	F. Corpus Christi	2.250,60
Propriedade particular	F. Santa Rosa	675,00
Propriedade particular	F. Boa Esperança	205,70

Propriedade particular	F. São Francisco	305,10
Propriedade particular	F. Boa Esperança	169,40
Propriedade particular	F. Batistela	363,00
Propriedade particular	S. Omenaria	26,60
Propriedade particular	Rancho São Pedro	2,50
Propriedade particular	S. Bom Retiro	101,10
Propriedade particular	S. Santa Lucia	16,90
Propriedade particular	R. Dracena	7,00
Propriedade particular	C. Santa Maria	1,20
Propriedade particular	R. 5 Estrelas	1,00
Propriedade particular	S. Santo Antonio	48,40
Propriedade particular	S. Hasegawa	27,20
Propriedade particular	S. Vallezi	16,90
Propriedade particular	C. S. Severino	1,00
Propriedade particular	R. Boa Esperança	5,00
Propriedade particular	C. Rocha	1,20
Propriedade particular	C. Dois Companheiros	2,20
Propriedade particular	F. Santa Cândida	981,00
Propriedade particular	F. Nossa Senhora Aparecida	1.861,70
Propriedade particular	Sítio Santa Tereza	24,20
Propriedade particular	Cerâmica Tapajós Ltda	2,50
Propriedade particular	Cerâmica Santa Rita	2,40
Propriedade particular	Colônia de Férias de Paulicéia	2,50
Propriedade particular	Recanto Caiu do Céu	4,80
Propriedade particular	Estância Camila	7,20
Propriedade particular	F. Polezini	998,06
Propriedade particular	F. Marambaia	994,07
Propriedade particular	F. Guardalupe	1.006,70
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Nossa Senhora Aparecida (PO4)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Aguapeí (PO3)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Bandeirantes (A-48)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA- 19)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Santo Expedito (RA-17)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Boa Esperança (P.05)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	Ilha Redonda (P-01)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Asa Branca (RA-43)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Bom Jesus (A-47)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Nossa Sra. Aparecida (A-04)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Macaúba (A-21)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(A-01)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(A-12)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Nossa Senhora de Fátima (A-02)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Santa Luzia (A-03)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Terra Nova (A-05)	23,00

Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(A-09)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Canaã (A-08)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Bom Jesus (A-07)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(A-06)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. São João (P-08)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Bom Jesus (P-07)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Três Meninas (P-06)	40,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Sossego (P-02)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Boa Vista (A-35)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA-46)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Vitória Luan (RA-45)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Novo Horizonte (RA-44)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Santa Terezinha (RA-42)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Anga (A-27)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Três Irmãos (A-26)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Primavera (A-25)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Laranjal (A-22)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Bela Vista (A-24)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Nossa Senhora Aparecida (A-20)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA-11)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA-18)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. São José (A-16)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Nova Vida (A-15)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(A-14)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Pássaro Preto (A-13)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	Estância Sonho Meu (RA-10)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Paraíso (A-31)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA-40)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA-39)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Igreja Nova (A-38)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Três Irmãos (A-28)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Paraná (A-29)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(A-30)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Palmital (A-23)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	(RA-41)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. São João (A-37)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. São José (A-36)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. São Lázaro (A-34)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. São Joaquim (A-33)	23,00
Reassentamento Fazenda Buritis (CESP)	S. Estrela D'Oeste (A-32)	23,00
Propriedade particular	S. Menino Jesus	12,10
Propriedade particular	F. Dondoca	410,00
Propriedade particular	(RA-13)	5,00
Propriedade particular	(RA-11 e 12)	10,00
Propriedade particular	F. Canaã	195,64
Propriedade particular	C. Boa Esperança	12,10

Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santa Maria (Sto A. 09)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. das Palmeiras (Sto A.01)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São Sebastião (Sto A.29)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santo Expedito (Sto A.16)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Na. Sra. Aparecida (Sto A.30)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Boa Esperança (Sto A.05)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Boa Esperança (Sto A.18)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Três Figueiras (Sto A.28)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Na. Sra. Aparecida (Sto A.11)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São José (Sto A.24)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santo Antonio (Sto A.23)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santo Amaro (Sto A.17)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	Sto A.13	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santa Maria (Sto A.10)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São José (Sto A.04)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. dos Vaqueiros (Sto A.02)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. das Araras (Sto A.03)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Conquista (Sto A.14)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Renovo (Sto A.08)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. da Paz (Sto A.07)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Romero (Sto A.22)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São João Batista (Sto A.12)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Monteiro (Sto A.19)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santo Antonio (Sto A.27)	10,40

Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. das Crianças (Sto A.25)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Cinco Estrela (Sto A.15)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Três Irmãos (Sto A.06)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	C. Estrela Dalva (Sto A.21)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Montepolo (Sto A.20)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santa Irene (Sto A.26)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Dois Irmãos (R 20)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Salto das Nuvens (R 08)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Juliana (R 09)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santo Amaro (R 15)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Nossa Senhora Aparecida (R 21)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São Judas Tadeu (R 31)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São Bento (R 19)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	(R 10)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santo Antonio da B. Vista (R 24)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Sto. Antonio (R 29)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Ouro Verde	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santa Inês (R 13)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Delzalina (R 12)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. São Jorge (R 02)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Cinco Irmãos (R 33)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Três Irmãs (R 06)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Vista Alegre (R 28)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Santa Rita (R 22)	10,40

Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Alvorada II (R 11)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Nossa Senhora Aparecida (R 26)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	E. MZ (R 14)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Nova Vida	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Bom Jesus (R 17)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	(R 18)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Sete Irmãos (R 30)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S.da Débora (R 03)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	Sítio Bom Sucesso (R 05)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	Sítio Coringão (R 25)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Na. Sra. Aparecida (R 04)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	S. Seja Bem-vindo (R 11)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	(R 32)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	Sítio União (R 07)	10,40
Assentamento Regência e Santo Antônio (INCRA)	Sítio São Luís (R 01)	10,40
Propriedade particular	Chácara São Joaquim	7,26
Propriedade particular	Sítio Aranega	38,11

Fonte: CATI¹²⁶ de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

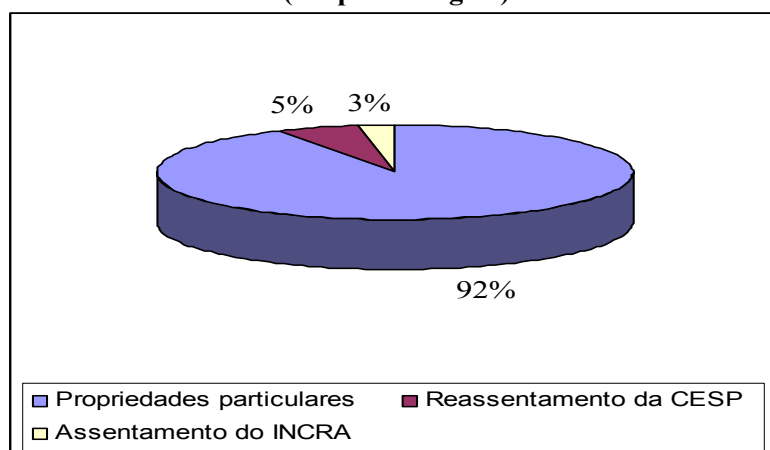
Analisando a estrutura fundiária do município de Paulicéia, verificamos que do total do espaço rural do município que é de 25.993,04 hectares (ha), temos 137 propriedades particulares que totalizam 23.930,84 hectares (ha); 56 propriedades do reassentamento da CESP, Buritis, totalizando 1.407,00 hectares (ha); 62 propriedades do assentamento Regência e Santo Antônio, totalizando 655,20 hectares (ha). Situação evidenciada na **Tabela 04** a seguir:

¹²⁶ Coordenadoria de Assistência Técnica Integral.

Tabela 04 – Soma total da estrutura fundiária do município de Paulicéia

Modalidade das propriedades	Soma total da área ocupada pelas propriedades (ha)	Total da área ocupada pelas propriedades (porcentagem)
Propriedades particulares	23.930,84	92%
Reassentamento da CESP	1.407,00	5%
Assentamento do INCRA	655,20	3%
Total do espaço rural do município	25.993,04	100%

Fonte: CATI de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Gráfico - 01 - Soma total da estrutura fundiária do município de Paulicéia (em porcentagem)

Fonte: CATI de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Observando os dados presentes no **Gráfico 01**, percebemos que os assentamentos da CESP e do INCRA juntos representam apenas 8% de área total ocupada, contra 92% de área ocupada por propriedades particulares.

Tabela 05 - Soma total das fazendas com mais de 1000 hectares no município de Paulicéia

Nome da fazenda	Área (ha)
F. Guardalupe	1.006,70
F. Nossa Senhora Aparecida	1.861,70
F. Corpus Christi	2.250,60
F. Bandeirantes	1.602,04
F. Pacuruxu	1.452,00
Total	8173,04

Fonte: CATI de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Na **Tabela 05**, notamos a concentração fundiária existente no município de Paulicéia. Constata-se isso quando analisamos na **Tabela 04** os dados do total ocupado em

área pelos assentamentos do INCRA, são 62 lotes, onde moram no mínimo 62 famílias ocupando uma área que é apenas de 655,20 ha. Por outro lado, a soma das cinco maiores propriedades no município de Paulicéia, ou seja, dos latifúndios acima de 1000 ha, ocupam uma área de 8.173, 04 ha.

Da mesma forma, a diferença é grande quando comparamos essas cinco maiores propriedades com as 56 propriedades do reassentamento da CESP. Isto quer dizer que mesmo os lotes do reassentamento da CESP que tem área de 23,00 ha, mais que o dobro da área ocupada pelos lotes do INCRA, e somam juntos uma área de 1.407,00 ha, perto das grandes propriedades do município, é pouco significativo.

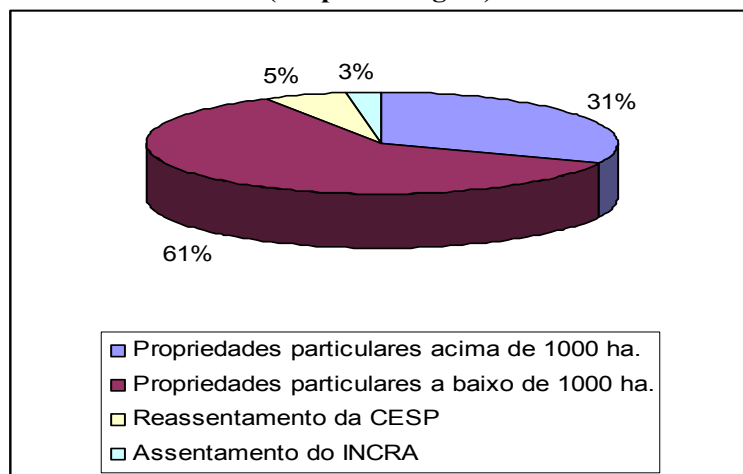
Tabela 06 - Área ocupada pelas maiores propriedades em Paulicéia em porcentagem

Modalidade das propriedades	Soma total da área ocupada pelas propriedades (ha.)	Soma total da área ocupada pelas propriedades (%)
Propriedades particulares acima de 1000 ha.	8173,04	31%
Propriedades particulares abaixo de 1000 ha.	15.757,80	61%
Reassentamento da CESP	1.407,00	5%
Assentamento do INCRA	655,20	3%
Total do espaço rural do município	25.993,04	100%

Fonte: CATI de Paulicéia, 2007.

Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Gráfico - 02 - Área ocupada pelas maiores propriedades em Paulicéia (em porcentagem).



Fonte: CATI de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

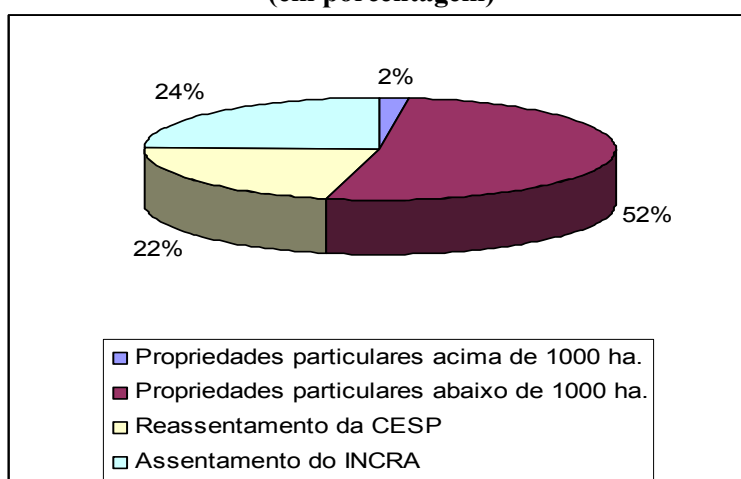
Seguindo nesta direção, por meio da **Tabela 06** e do **Gráfico 02** podemos perceber a diferença em porcentagem da área ocupada pelas propriedades no município de Paulicéia. Verificamos que as cinco maiores propriedades ocupam uma área de 31% do espaço rural do município. Por outro lado, as 118 propriedades dos dois assentamentos juntos ocupam apenas 8% da área total do espaço rural do município. E se juntarmos todas as propriedades com menos de 1000 hectares, incluindo assentamentos e propriedades particulares, chegamos a um total de 250 propriedades que ficam com os 69% do espaço rural, enquanto as cinco maiores propriedades ficam com 31%.

Tabela 07 - Número de propriedades em Paulicéia em porcentagem

Modalidade das propriedades	Número de propriedades	Porcentagem de representação
Propriedades particulares acima de 1000 ha.	5	2%
Propriedades particulares abaixo de 1000 ha.	132	52%
Reassentamento da CESP	56	22%
Assentamento do INCRA	62	24%
Total	255	100%

Fonte: CATI de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Gráfico - 03 - Número de propriedades em Paulicéia (em porcentagem)



Fonte: CATI de Paulicéia, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Nesta perspectiva, a partir das análises da **Tabela 07** e do **Gráfico 03**, e das discussões anteriores, verificamos que 2% dos proprietários (cinco

proprietários/latifundiários) detém 31% da área total do espaço rural de Paulicéia. Enquanto que os assentamentos, que juntos representam 46% das propriedades de Paulicéia, ocupam apenas 8% do espaço rural. A maior disparidade está com relação aos assentamentos do INCRA, que representa 24% do total de propriedades e ocupam apenas 3% da área total do espaço rural de Paulicéia. Logo, a regra brasileira também vale para Paulicéia, ou seja, “poucos tem muita terra e muitos têm pouca terra”. Em números gerais, verificamos que 98% das propriedades são inferiores a 1000 hectares e representam 70% do espaço rural.

O fato de determinarmos o limite de 1000 hectares como referência aceitável e a partir daí classificarmos os imóveis como grande propriedade/latifúndio, se explica pelo reconhecimento das reivindicações dos movimentos sociais quanto à aprovação da lei que limita o tamanho da propriedade no Brasil em 1000 hectares, por entender ser este o tamanho ideal para utilização e eficiência da terra.

7.3 - A escola EMEF Raquel Jane Miranda

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Raquel Jane Miranda (escola envolvida na pesquisa), é a única que atende alunos de 1ª a 4ª séries em todo o município de Paulicéia. Fica situada na Avenida Paulista número 1059. Foi criada no dia 18 de novembro de 1991. “[...] Era uma escola estadual que foi municipalizada a partir de dois de agosto de 1999, através da lei municipal 021/99 [...]”. (TORCATO, 2001, p. 5). O total de alunos atendidos nesta unidade escolar em 2001 era de 518 alunos. Já no ano de 2006 constatamos em nossa pesquisa, junto à secretaria da escola, que o número de alunos era de 451, um decréscimo relacionado à própria diminuição da população do município.

Dentre as diferentes realidades que a escola comporta, destacam-se os alunos oriundos de acampamentos e assentamentos que partilham suas experiências com os alunos da área urbana.

7.4 - Entrevistando os sujeitos-estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental: conhecendo suas opiniões¹²⁷

¹²⁷ É necessário esclarecermos que em nossa pesquisa temos uma particularidade, pois pesquisador e professor é o mesmo sujeito. Por isso, temos dois momentos em nossa pesquisa, um primeiro momento, é a reflexão a respeito do trabalho em sala de aula com relação ao assunto da Questão Agrária. Em outro momento estamos analisando a realidade dos estudantes-camponeses do município de Paulicéia/SP.

A pesquisa foi realizada em novembro de 2005 com 29 alunos da 4ª série C¹²⁸ da EMEF Raquel Jane Miranda, no município de Paulicéia/SP. Por meio de um questionário estruturado, fizemos perguntas relacionadas à realidade dos alunos buscando apreender a leitura deles acerca do cotidiano casa-escola. Isso ocorreu depois das atividades que haviam sido trabalhadas no decorrer do ano letivo. As idades variavam de 10 a 12 anos. A clientela da escola é formada de alunos que pertencem, em sua maioria, às camadas populares. O resultado obtido nas entrevistas segue exposto em Gráficos e Tabelas.

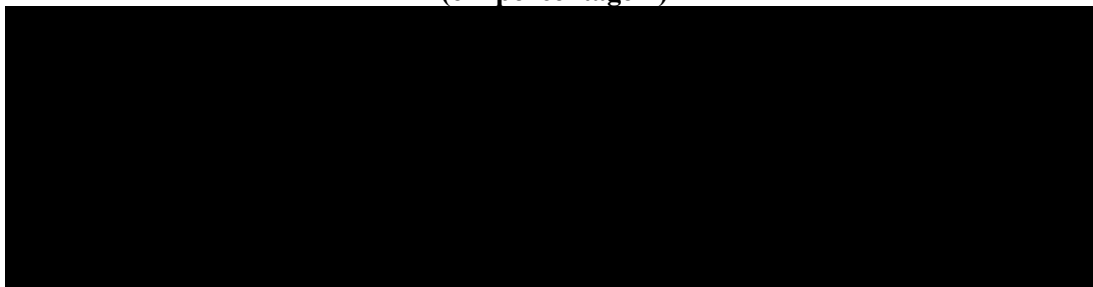
De acordo com a **Tabela 08** e o **Gráfico 04**, podemos perceber que se trata de uma sala heterogênea e, por isso, tentamos durante as perguntas do questionário estruturado, atender de, alguma maneira, essa diversidade, ouvindo a opinião dos dois grupos. Apesar de haver uma quantidade maior de alunos provenientes da área urbana, percebemos pela **Tabela 08** e pelo **Gráfico 04**, certo equilíbrio entre os mesmos. Ou seja, 60% da área urbana e 40% da área rural, o que confirma a necessidade de se ter escolas na área rural para suprir a demanda. Evidenciando assim que o argumento de que a escola deve estar na área urbana pelo fato de que a maioria absoluta da demanda se encontra na cidade, não é necessariamente uma regra.

Tabela 08– Lugar onde moram os alunos da 4ª série C -2005

Local	Quantidade de alunos
Área urbana	17
Área rural	12

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

**Gráfico - 04 - Lugar onde moram os alunos da 4ª série C – 2005
(em porcentagem)**



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

A **Tabela 09** e o **Gráfico 05** representam, de maneira mais específica, o lugar onde cada aluno mora. A maioria dos alunos da área rural mora em assentamentos,

¹²⁸ Que representa 100% dos alunos da sala de aula.

sendo um total de 11 alunos dos 12 que moram na área rural. Sendo que seis alunos moram no assentamento da CESP (fazenda Buritis), são filhos de camponeses atingidos por barragem. Este processo se deu por conta do aumento do nível do rio Paraná devido à construção da represa Porto Primavera. Os outros cinco alunos de assentamentos são filhos de posseiros e estão em assentamentos do INCRA, conquistado nas lutas do MST. É o Assentamento Santo Antônio, que se dividiu em Assentamento Regência e Assentamento Boa Esperança. O aluno que está relacionado como fazendas, é morador da área rural, filho de empregado de fazenda que reside na propriedade, do qual não é dono. Não temos nenhuma pequena propriedade adquirida pela compra, ou seja, pequenos sitiantes ou camponeses tradicionais.

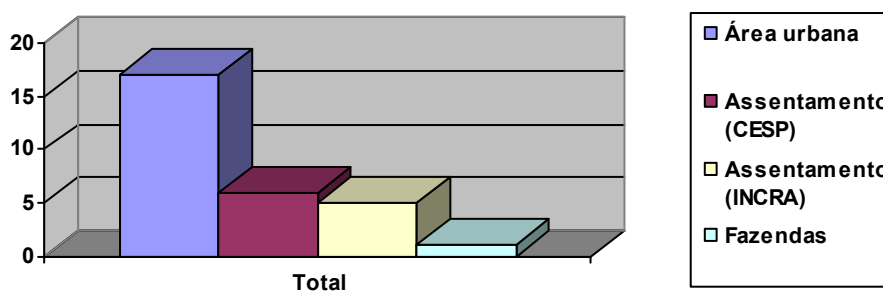
Fica evidente pelos resultados que a grande maioria dos alunos são assentados, isso quer dizer que se não fossem os assentamentos teríamos um campo em Paulicéia desabitado, sem possibilidade da reprodução camponesa nesse espaço.

Tabela 09 - Lugar onde moram os alunos entrevistados da 4ª série C - 2005

Local	Total
Área urbana	17
Assentamento (CESP)	6
Assentamento (INCRA)	5
Fazendas	1

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 05 - Lugar onde moram os alunos entrevistados da 4ª série C - 2005



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Nossa segunda análise está relacionada com o desejo de permanecer no lugar onde mora. Questão importante porque a ideologia, que escoa na mídia, coloca o urbano como sendo superior ao rural, por isso objetivamos conhecer qual é a influência dessa ideologia nas crianças, visto que trabalhamos para romper com essa ideologia. A questão era: “Você gosta

do lugar onde mora?” Os resultados estão nas **Tabelas 10 e 11**. A pergunta foi direcionada aos dois grupos existentes na sala de aula.

Tabela 10 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram (alunos da área urbana)

Resposta	Total
Sim	13
Não	4

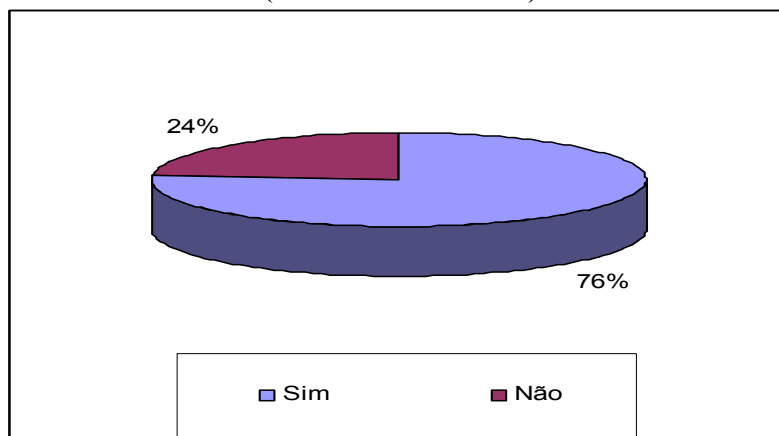
Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Tabela 11 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram (alunos da área rural)

Área rural	Total
Sim	8
Não	4

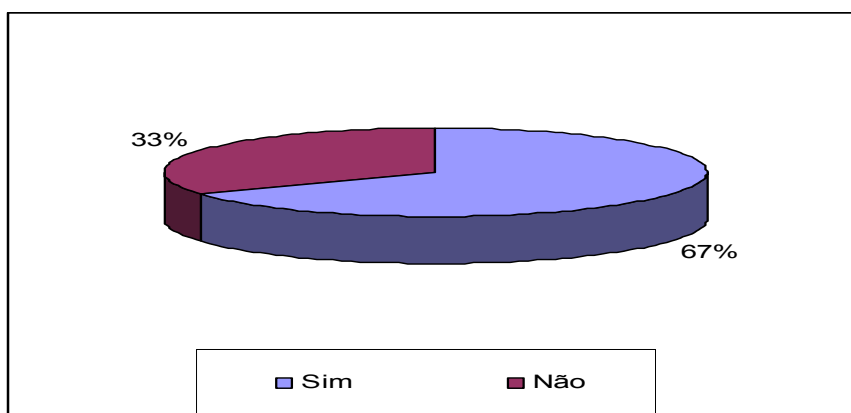
Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 06 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram (alunos da área urbana)



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, R. S.

Gráfico - 07 - Resposta dos alunos a respeito de que se gostam ou não do lugar onde moram (alunos da área rural)



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, R. S.

Percebemos pelos dados apresentados nas **Tabelas 10 e 11** e nos **Gráficos 06 e 07**, que em relação aos alunos da área urbana, 76% deles gostam do lugar onde moram, enquanto que 24% dos alunos não gostam. Já os alunos da área rural, uma menor quantidade gosta do lugar onde mora, ou seja, 67% gostam do lugar onde moram e 33% não gostam. Percebemos então que a diferença é pequena entre os dois grupos, mostrando que nessa etapa escolar os alunos da área rural não têm o desejo de morar na cidade. Isso demonstra a importância de se começar a partir das séries/anos iniciais a trabalhar a questão agrária e a realidade camponesa em sala de aula.

Os dados a seguir dizem respeito à questão: “Em que lugar você gostaria de morar?” Fizemos com a intenção de comparar em termos de preferência a área urbana com a área rural. Os dados estão expressos nas **Tabelas 12 e 13** e nos **Gráficos 08 e 09**:

Tabela 12 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar (Alunos da área urbana)

Local	Total
Área urbana	11
Área rural	6

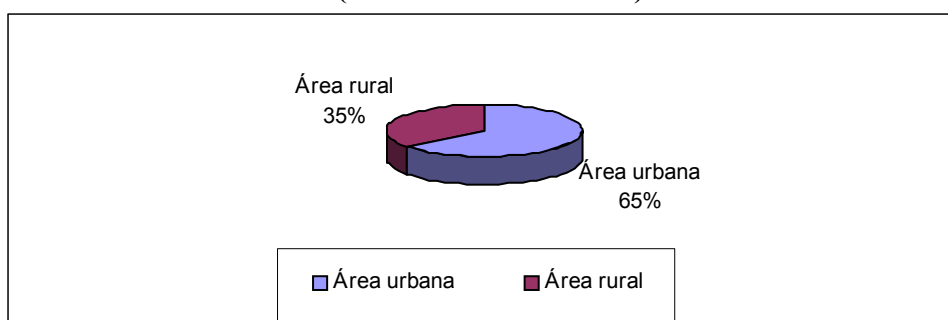
Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

**Tabela 13 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar
(Alunos da área rural)**

Local	Total
Área urbana	3
Área rural	9

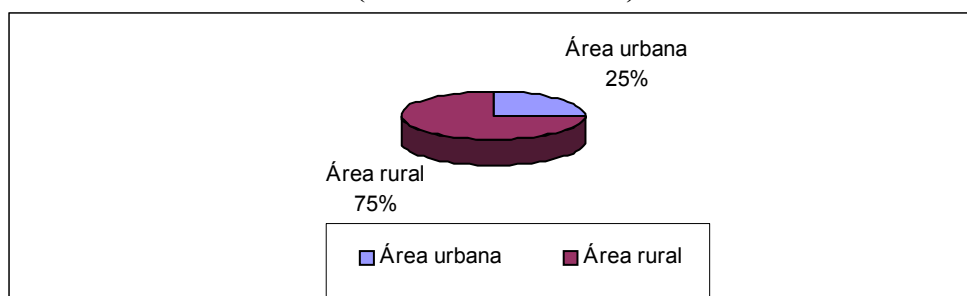
Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

**Gráfico - 08 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar
(Alunos da área urbana)**



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

**Gráfico - 09 - Resposta dos alunos a respeito do lugar onde gostariam de morar
(Alunos da área rural)**



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Percebemos nas **Tabelas 12 e 13** e nos **Gráficos 08 e 09** que a preferência, seja na cidade ou no campo, vai aparecer relacionada com a área de residência atual, pois 65% dos alunos da área urbana gostam de estar morando na cidade e 35% querem ir para área rural. Dos alunos da área rural, 75% querem continuar morando no campo e apenas 25% gostariam de mudar para a cidade. Sendo assim, existe um nível de aceitação maior com relação ao campo do que com relação à cidade. Confirmando que nesta etapa escolar não existe interesse dos alunos do campo em mudar-se para cidade¹²⁹. Dessa forma, um bom

¹²⁹ Penso que para entender este desejo de viver no campo por parte das crianças é preciso considerar algumas mudanças. A primeira é que na atualidade vem ocorrendo uma romantização da vida no campo, exemplo é o turismo rural que inverte completamente aquela imagem do “jeca tatu” e vende no lugar uma imagem do campo que todos desejam, é uma abstração completa. A segunda, que considero mais significativa, é que a rejeição ao

trabalho nas séries/anos seguintes ajudará a manter essa posição. Tendo em vista que a consciência se forma parcialmente na escola, logo ao chegar à fase do trabalho, que é a fase de atração da cidade, o sujeito possa ter condições de ler a realidade de forma a conseguir romper com a ideologia neoliberal/urbana/desenvolvimentista dominante e tomar suas próprias posições a respeito do trabalho e do lugar onde morar. Essa é a autonomia que a consciência crítica nos dá e que se baseia a Pedagogia Freireana/Libertadora.

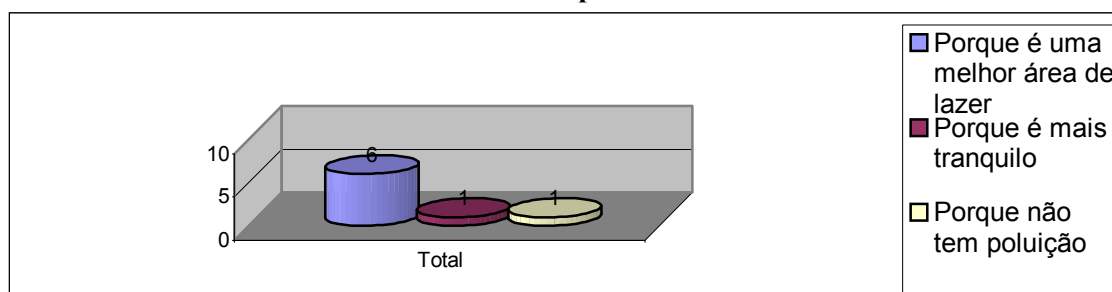
Por conseguinte, nas **Tabelas 14 e 15** e nos **Gráficos 10 e 11** os alunos vão justificar porque preferem morar na área urbana ou na área rural. Começando pelos alunos da área rural.

Tabela 14 - Justificativa dos moradores da área rural que querem continuar morando no campo

Motivos	Total
Porque é uma melhor área de lazer	6
Porque é mais tranquilo	1
Porque não tem poluição	1

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 10 - Justificativa dos moradores da área rural que querem continuar morando no campo



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Percebemos pela **Tabela 14** e pelo **Gráfico 10**, que os alunos da área rural que querem continuar morando no campo justificam esta preferência pela disponibilidade de práticas de lazer que o campo oferece, tais como: cavalgar, andar pelos pastos, participar de festas juninas, nadar nos córregos etc. Enquanto um aluno prefere por causa da tranquilidade e outro pelo ar puro do campo.

campo começa em outro momento da vida camponesa, qual seja na fase do trabalho. É nela que o adolescente começa a aprender que tem que ir para a cidade arrumar emprego. Eu não encontro crianças no assentamento querendo viver na cidade. (ALMEIDA, 2007, informação verbal).

Tabela 15 - Justificativa dos alunos da área rural que gostariam de morar na área urbana

Motivos	Total
Acesso mais fácil a serviços públicos e comércio	2
Acesso mais fácil a áreas de lazer	2

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

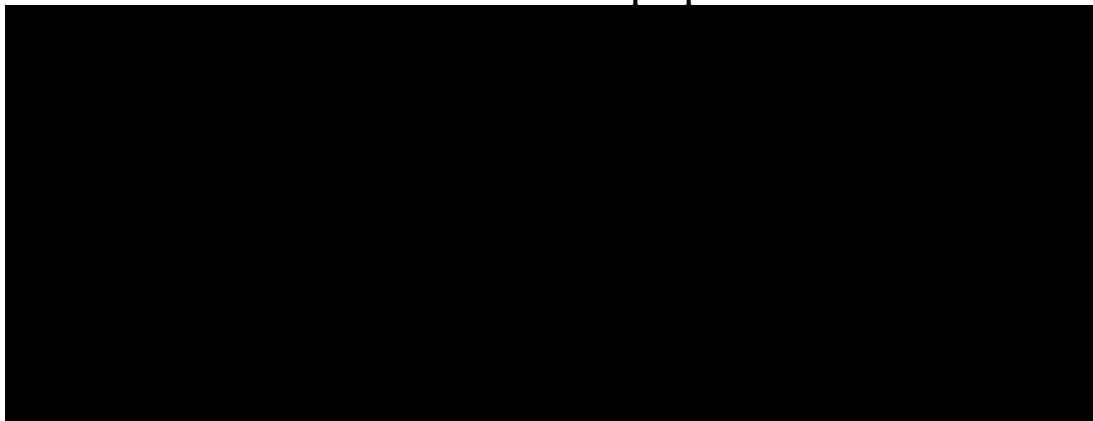
Com relação aos dois alunos da área rural que desejam mudar para a área urbana, de acordo com os dados da **Tabela 15** a justificativa aponta a facilidade de acesso aos serviços públicos, principalmente hospitais e escolas, e também ao comércio. Pois, para fazer compras, vir ao hospital ou a escola, crianças e pais utilizam os ônibus escolares. Enquanto os outros dois alunos preferem as atividades de lazer oferecidas pela área urbana como a praça e as comemorações de aniversário da cidade.

A **Tabela 16** apresenta a justificativa dos alunos da área urbana:

Tabela 16 - Justificativa dos alunos da área urbana que querem continuar morando na cidade.

Motivos	Total
Acesso mais fácil às áreas de lazer	2
Acesso mais fácil aos serviços públicos e comércio	5
Não souberam justificar o porquê	8

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 11 - Justificativa dos alunos da área urbana que querem continuar morando na cidade.

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Segundo os dados da **Tabela 16**, a maioria dos alunos não sabe justificar o porquê de gostar mais de morar na cidade, respondem que nasceram ali e lá querem continuar, essa é a posição de oito dos 15 alunos. Dentre os que responderam, cinco têm a mesma posição dos alunos da área rural que querem vir para a cidade, ou seja, o acesso mais fácil a hospital e escola, além do comércio. Já dois alunos acham que as melhores formas de lazer estão na cidade, e apesar de Paulicéia ser um município pequeno e não contar com shopping e

cinema esta situação é compensada com festas de aniversário do município, festa do dia das crianças, parquinho, circo, balneário, lanchonetes etc., formas de diversão que certamente atraem os jovens. Essas respostas demonstram a importância de se investir em políticas públicas no campo para que seus moradores tenham acesso às infra-estruturas que a cidade oferece e, assim, não se sintam atraídos pelo acesso aos bens materiais que a cidade propicia. Principalmente com relação às escolas e hospitais, que são necessidades básicas do ser humano.

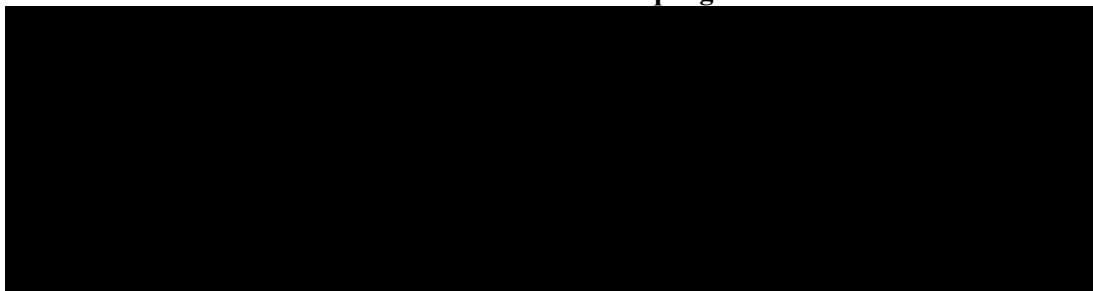
Percebemos pela **Tabela 17** e **Gráfico 12** que dos quatro alunos da área urbana que gostariam de morar na área rural, as justificativas são: o campo dispõe de melhor área de lazer (dois alunos); o campo é mais tranquilo (um aluno); no campo moram pessoas da família (um aluno).

Tabela 17 - Justificativa dos alunos da área urbana que gostariam de morar na área rural.

Motivos	Total
Melhor área de lazer	2
Maior tranquilidade	1
Por razões familiares	1

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 12 -Justificativa dos alunos da área urbana que gostariam de morar na área rural.



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Percebemos que a tranquilidade do campo aparece como um importante motivo na preferência dos alunos. E quanto ao lazer, este se mostrou bastante subjetivo, pois alguns preferem o lazer que a cidade propicia e, outros, já preferem o lazer do campo, embora as festas tradicionais da cidade ocupem lugar de destaque no imaginário de alguns. A próxima questão diz respeito à opinião dos alunos com relação ao MST. Nesta questão, pretendíamos identificar se as aulas no decorrer do ano letivo haviam atingido algum resultado ou se ainda prevalecia a informação divulgada pela mídia. Subsídio que serve para refletiremos se é conveniente tratar essa questão nas séries/anos iniciais. O aluno teria que responder a seguinte

questão: “O que pensa sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)?”. E decidir entre duas idéias antagônicas sobre o MST, sendo um pensamento progressista e um conservador. São as opções: o MST é “Um movimento social importante, pois luta pelos seus direitos exercendo a cidadania” ou o MST são “Um bando de baderneiros que invadem a propriedade das pessoas de bem”.

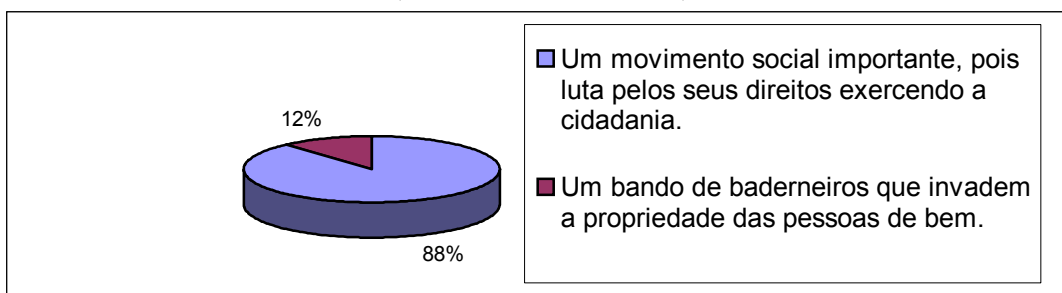
Para os alunos da área urbana as respostas estão na **Tabela 18** e no **Gráfico 13**:

Tabela 18 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST (alunos da área urbana)

Respostas	Total
Um movimento social importante, pois luta pelos seus direitos exercendo a cidadania.	15
Um bando de baderneiros que invadem a propriedade das pessoas de bem.	2

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 13 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST (alunos da área urbana)



Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

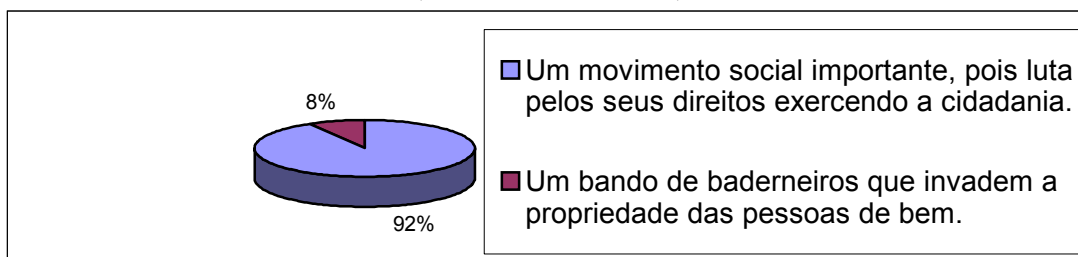
Como podemos perceber pelos dados da **Tabela 18** e do **Gráfico 13**, a grande maioria, ou seja, 88% dos alunos da área urbana têm uma posição favorável com relação ao MST. Contra apenas 12% dos alunos que continuam tendo a mesma posição dos veículos de comunicação, seja por concordarem com eles ou porque não conseguiram entender o assunto tratado. Isso confirma que o ensino da questão agrária nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental é de extrema importância para a formação de um cidadão crítico. E quando essa questão é trabalhada, os resultados aparecem.

Vamos verificar os resultados obtidos com os alunos da área rural, para a mesma questão. As repostas estão na **Tabela 19** e no **Gráfico 14**:

Tabela 19 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST

Respostas	Total
Um movimento social importante, pois luta pelos seus direitos exercendo a cidadania.	11
Um bando de baderneiros que invadem a propriedade das pessoas de bem.	1

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Gráfico - 14 - Resposta dos alunos a respeito do que pensam sobre o MST (alunos da área rural)

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Percebemos pelos dados da **Tabela 19** e do **Gráfico 14**, que a aceitação do MST é ainda maior entre os alunos da área rural, sendo que 92% são a favor do movimento. Ou seja, 11 alunos favoráveis e apenas 8% contra (um aluno). Reiterando a necessidade de se entender essas questões desde as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois se o trabalho com eles persistir as chances destes alunos continuarem pensando dessa forma são grandes e assim conseguirão resistir à manipulação da mídia, e teremos sujeitos mais conscientes.

A próxima questão pedia o seguinte: “Escreva o que você sabe sobre o MST”. Essa questão tinha o objetivo de saber o que conseguiram absorver sobre o assunto na aula, já que vivemos bombardeados de informações que, ideologicamente, deturpam as informações a respeito da essência dos movimentos sociais. As respostas dos alunos da área urbana estão na **Tabela 20**:

Tabela 20 - Resposta dos alunos a respeito do que sabem sobre o MST (alunos da área urbana)

Respostas	Total
É o movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	9
É um movimento que quer um pedaço de terra, que está improdutivo, para trabalhar.	2
É um movimento que pressiona o governo para dividir as terras improdutivas.	2
É um movimento em que as pessoas invadem as terras à procura de moradia.	2
É quando as pessoas acampam perto das fazendas para conseguirem terra.	1

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Da mesma forma, na **Tabela 21** vamos ter as respostas dos alunos da área rural:

Tabela 21 - Resposta dos alunos a respeito do que sabem sobre o MST (alunos da área rural).

Respostas	Total
São pessoas que querem terra para morar e trabalhar.	4
São pessoas que não tem terra e moram em propriedades que não são deles.	3
É um movimento que tenta fazer a reforma agrária.	2
É o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra.	2
É um movimento que luta pelos seus direitos	1

Fonte: Pesquisa realizada em sala de aula, 2005. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Percebemos pelos dados das **Tabelas 20 e 21**, que tanto os alunos da área rural como os alunos da área urbana, têm uma noção bastante desenvolvida sobre o que é o MST. Confirmando que o aluno, desde as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, tem condições de assimilar esse tipo de conteúdo, que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar respeitando a sua etapa de aprendizagem. Apesar de algumas respostas parecerem “simples”, porém é grande o avanço para essa fase escolar, tendo em vista que o poder ideológico dos meios de comunicação ofusca a realidade e nesta idade a capacidade de resistir a ideologia é mais difícil, pois “a realidade esconde-se por trás da aparência, sobretudo porque possui forte carga ideológica. Cabe torná-la revelada”. (MOREIRA, 1985, p. 59).

A pesquisa busca revelar, pelo menos parcialmente, como pensam os alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, para assim avançarmos na compreensão do tipo de cidadão que está sendo formando na Educação Básica. E que, ao contrário do que prega o PCN de geografia, é possível na prática trabalharmos com a Geografia Crítica e a questão agrária desde as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivando com isso formar um sujeito pensante, agente da transformação social e construtor da sua própria história, visto que “[...] esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes [...]”. (FREIRE, 1999, p.28).

7.5 - Pesquisa com os sujeitos-estudantes da escola EMEF Raquel Jane Miranda em 2006

No ano de 2006, a escola contava com 105 alunos¹³⁰ oriundos da área rural, no total estudavam 411 crianças¹³¹ na escola, o número de alunos do campo representa então, 25 % do total de alunos. Ou seja, $\frac{1}{4}$ dos alunos que estudam nessa escola são do campo. Isso mostra-nos a relevância de se trabalhar com a realidade do campo. E se considerarmos apenas o período da tarde, que é o único período em que os alunos do campo estudam na escola, chegaremos a um número onde quase metade dos alunos é do campo. Vejamos essas informações na **Tabela 22** e na **Tabela 23**:

Tabela 22– Número de alunos provenientes da área rural, segundo a rota de transporte - 2006.

Nome do local	Número de alunos
Bairro Itai	28 alunos
Assentamento Buritis	21 alunos
Fazenda Bandeirantes	18 alunos
Bairro Porto	35 alunos
Vicinal de Santa Mercedes	03 alunos
Total	105

Fonte: Secretaria da EMEF Raquel Jane Miranda, agos. 2006.

Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Tabela 23 - Quantidade de alunos da escola em porcentagem - 2006.

Local	Quantidade de alunos	Porcentagem
Campo	105	25%
Cidade	306	75%
Total	411	100%

Fonte: Secretaria da EMEF Raquel Jane Miranda, agos. 2006.

Org.: CAMACHO, Rodrigo S.

Tendo em vista que os alunos que participaram da pesquisa são da 4ª série C, 2006, é possível saber por meio da **Tabela 23** a localidade de origem deles:

¹³⁰ Existem alguns alunos que moram nos limites entre a área urbana e área rural e, por isso, se utilizam dos ônibus escolares para vir para escola, contudo estamos considerando todos os alunos que vem de ônibus como sendo oriundos do campo, até porque vivencia situações diferentes de quem mora próxima a escola que é no centro da cidade.

¹³¹ Não estamos contando com os alunos do EJA, que são em 40 e moram na cidade.

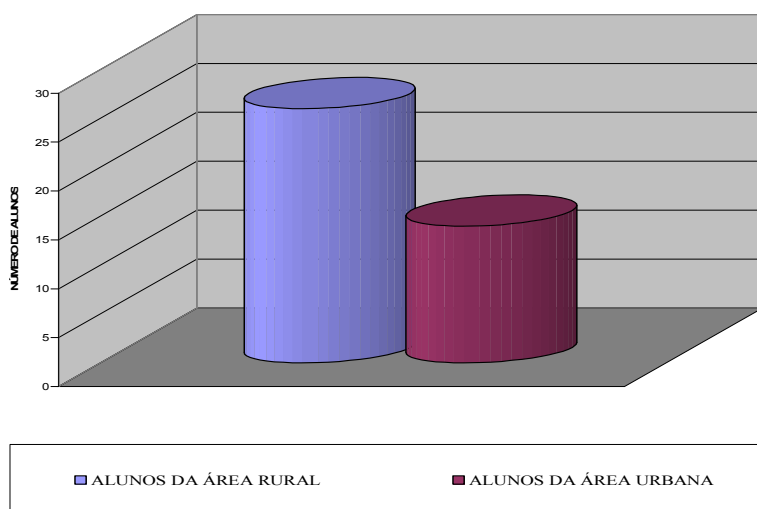
Tabela 24 - Lugar onde moram os alunos da área rural - 4ª série C - 2006.

Nome	Local onde moram
André	Faz. Santa Ana
Tainara	Assentamento Regência
Darlei	Assentamento Buritis
Janaina M.	Assentamento Regência
Igor	Assentamento Buritis
Renan	Faz. Santa Rosa
Matheus	Assentamento Boa Esperança
Danilo	Faz. Batistela
Isabela	Assentamento Santo Antônio
Bruno R.	Assentamento Boa Esperança
Gabriel	Assentamento Buritis
Willian	Assentamento Regência
Jaine	Faz. Batistela
Clistiano	Assentamento Regência
Ana A.	Sítio São Cristóvão
Èrique	Assentamento Buritis
Gislainy	Assentamento Buritis
Flávio	Faz. Santa Tereza
Leonardo	Assentamento Buritis
Everton	Assentamento Buritis
Bruno P.	Assentamento Regência
Marcos	Assentamento Buritis
Verônica	Assentamento Santo Antônio
Adriano	Assentamento Buritis
Josiane	Assentamento Buritis
Thahirone	Assentamento Santo Antônio

Fonte: Pesquisa feita em sala de aula, 2006. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Por meio da **Tabela 24**, verificamos que dos 40 alunos da sala de aula da 4ª série C, no ano de 2006, 26 alunos¹³² são oriundos da área rural, ou seja, 65% dos alunos da sala de aula são moradores do campo. Podemos visualizar melhor essa informação através do **Gráfico 15**. Esses dados comprovam a necessidade de se ter um ensino diferenciado no período da tarde, visto que existe uma grande quantidade de alunos do campo presentes em sala de aula.

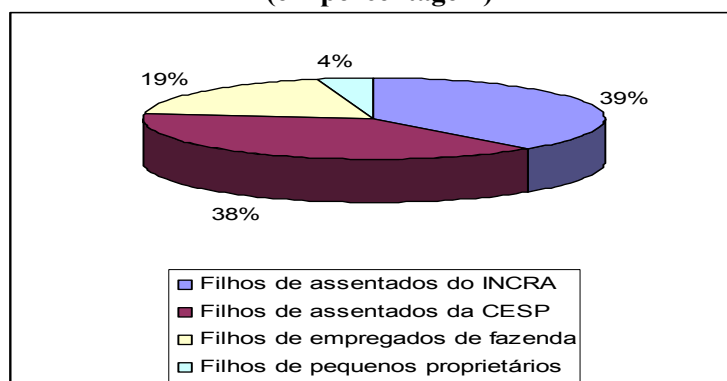
¹³² Todos os alunos da 4ª série que são moradores do campo foram entrevistados, tendo em vista que só a 4ª série C atendia alunos oriundos da área rural no ano de 2006. Neste caso, a nossa pesquisa conta com 100% de alunos entrevistados que são moradores do campo e estudavam na 4ª série no município de Paulicéia. Visto que somente a escola Raquiel Jane Miranda atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico - 15 - Quantidade de alunos da 4ª série C em 2006

Fonte: Pesquisa feita em sala de aula, 2006. Org.: CAMACHO, R. S.

Podemos notar por meio da **Tabela 24**, que dos 26 alunos moradores do campo, 10 alunos são moradores do assentamento do INCRA, ou seja, assentamento Santo Antônio, que se divide em Assentamento Regência e Boa Esperança. Temos também 10 alunos moradores do Assentamento da CESP, Buritis. Totalizando assim, 20 alunos de assentamentos. Dos seis alunos restantes, cinco são filhos de pais empregados de fazendas e apenas uma aluna é filha de pequeno proprietário, é o que denominamos popularmente de sitiante. Esses dados mostram a relevância de se trabalhar a respeito dos movimentos sociais do campo em sala de aula, visto que muitos desses alunos moram em assentamentos, como vamos ver em suas falas, e os pais são militantes do MST. Portanto, a escola que quer ser transformadora deve incorporar a discussão da questão agrária no Brasil, desde as séries/anos iniciais. Vamos visualizar esses dados em porcentagem no **Gráfico16**:

**Gráfico - 16 - Lugar de origem dos alunos do campo na 4ª série C – 2006
(em porcentagem)**



Fonte: Pesquisa feita em sala de aula, 2006.
Org.: CAMACHO, Rodrigo

No **Gráfico 16**, percebemos que 77% dos alunos do campo são moradores de assentamentos, isso significa pensar que se não fosse os assentamentos o campo seria extremamente desabitado e, por isso, a reprodução do campesinato enquanto classe não se faria no espaço rural de Paulicéia. Comprovamos também, que diferentemente de algumas regiões, onde os filhos dos fazendeiros estudam na própria cidade, em Paulicéia, isso não ocorre, ou seja, dos alunos que vem do campo para cidade para estudarem nenhum é filho de fazendeiro. Dessa forma, podemos levantar algumas hipóteses para explicar a situação, pois provavelmente esses alunos não residem nessas fazendas e nem mesmo no município de Paulicéia, devendo ser então, moradores de outros municípios e lá estudam em escolas particulares, visto que no município de Paulicéia não existe o funcionamento de escolas particulares. Isso mostra que o fazendeiro não tem, na maioria das vezes, uma relação de vida com a terra que é o proprietário, mas apenas, uma relação de negócio. Pois, normalmente são moradores urbanos de médias e grandes cidades. Neste caso é o funcionário que estabelece uma relação de vivência com a terra e, conseqüentemente, seus filhos. Mesmo que esses não sejam donos da terra.

7.6 - Trabalho em sala de aula no ano de 2006¹³³

7.6.1 - O filme: “Os dois filhos de Francisco”

Possuímos uma educação ideologicamente urbanizada e neoliberal, que trata o urbano como o “local dos vencedores” e como a única via de desenvolvimento para a humanidade. Desrespeitando os saberes dos povos do campo, tratando-os como atrasados e “perdedores”, desta forma incentivando o êxodo rural e a proletarização do campesinato. Por isso, a fim de rompermos com esse imaginário ideológico de superioridade do urbano sobre o rural e, conseqüentemente, desestimularmos o êxodo ao revelar por inteiro a realidade, assistimos ao filme: “Os dois filhos de Francisco”. O objetivo era perceber o processo de êxodo rural e a diferença entre campo e cidade, pois no filme seu Francisco, trabalhador rural do interior do estado de Goiás, muda-se com seus filhos para Goiânia, onde se transforma de camponês (já sem terra) em operário urbano da construção civil, profissão da qual não tinha a menor habilidade. Assim, as dificuldades tornam-se ainda maiores, pois na cidade tinha que pagar aluguel e toda a alimentação era comprada.

Após uma discussão do filme, pedimos uma produção de texto de forma interdisciplinar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia, cujo tema era: “Quais foram às mudanças na vida de seu Francisco ao se mudar para Goiânia?” E “Quais foram às diferenças entre o rural e o urbano percebidas através do filme”.

Podemos observar o resultado da atividade por meio das produções escritas pelos alunos que, agora, aparecem digitadas e reproduzidas em nosso texto.

O aluno Renan percebe a fartura de comida existente no campo, ou seja, que o trabalho no campo garantia a subsistência de seu Francisco. E escreve que “Francisco quando morava no campo fazia plantações, queijo, criava porco, ou seja, agricultura ou pecuária, e comida era o que não faltava” [...]. (2006).

A aluna Roberta também percebe que a sobrevivência na cidade se torna muito mais difícil, pois no campo eles tinham o suficiente para sobreviver, já na cidade precisava de um emprego que não era muito fácil de conseguir. Em suas palavras: “Na área rural Francisco e sua família podia viver em paz porque tinha o que precisavam como

¹³³ A transcrição e/ou digitação foi fiel ao relato, ou seja, manteve os “erros” de ortografia. Foi uma forma de manter a fidelidade do texto original, isto é, de não fazer “arrumações” que poderiam sugerir uma interferência no relato escrito, tendo em vista que se trata de uma pesquisa com alunos das séries/anos iniciais, que ainda estão sendo alfabetizados. Demarcamos com *itálico* algumas expressões escritas incorretamente. Nós interferimos/corrigimos algumas pontuações e parágrafos.

alimento, terra para plantar e leite. *Mais* [mas] na cidade era muito difícil porque não tinha muito serviço e era *difícil* [difícil] para sobreviver!”. (2006).

O aluno Thahirone, entende que seu Francisco não possuía terra e, por isso, teve que sair do campo, logo não foi uma escolha individual, mas uma necessidade: “Eles *morava* no sítio e plantava *colia* [colhia] e tinha o que comer só que a terra não era dele *poriso* [por isso] que eles *queria* [queriam] se mudar [...]”. (2006).

Da mesma forma, a aluna Janaina fala a respeito do motivo pelo qual seu Francisco saiu do campo: “Francisco e D. Helena morava na área rural, eles moravam lá, mas não era deles o lugar”. (2006). Relata também, a dificuldade de acesso a tecnologia desenvolvida pela humanidade naquele espaço-tempo: “A onde eles moravam não tinha luz nem energia apenas *ele tinha* um *radio* com pilha que nem pegava direito”. (2006).

Entretanto, apesar do acesso a energia elétrica, a aluna Gislaine compara as diferenças entre a vida de seu Francisco no campo e depois na cidade e conclui que no campo a sua subsistência estava garantida, pois lá nunca passariam fome, como ocorreu na cidade. Logo, não houve uma melhora em sua vida ao sair do campo, ao contrário. Também, observa a diferença de trabalho que ele teve que enfrentar na cidade, pois havia trabalhado toda a vida na roça, encontrando, por isso, dificuldades em se adaptar aos empregos urbanos:

Seu Francisco se mudou para a cidade e ficou feliz por ter morado em uma casa com luz elétrica, mas surgiram muitas dificuldades como não tinha comida para todo mundo.

Era muito melhor eles ter ficado no campo por que no campo eles podiam plantar para comer e na cidade eles não podiam plantar.

No campo o seu Francisco carpia plantava colhia e a vida era muito melhor, mas eles foram para a cidade e a vida ficou pior.

Frâncisco sofria muito porque seus filhos passavam fome e ele trabalhava construindo prédios, mas ele não sabia fazer esse serviço porque era muito difícil, o serviço mesmo era trabalhar no campo. (2006).

Da mesma forma Josiane (2006) conclui ao estabelecer comparações entre o campo e a cidade, que o campo propicia melhores condições de sobrevivência aos seus moradores. Enfocando principalmente, a possibilidade de produção de alimentos no campo e as melhores condições de moradia e, do outro lado, percebe a violência e exclusão social da cidade, por meio da presença de policiais e mendigos:

No campo tinha muitas coisas, no campo não *precizava* comprar frutas, legumes.

Na cidade tinha que comprar coisas para sobreviverem.

Por que se eles não *compra* as frutas, legumes, eles *ião* morre de fome.
 No campo a casa era muito grande.
 Na cidade a casa era muito pequena e por isso os filhos de Francisco tinha que dormir no chão.
 No campo não tinha *mendingo* na rua, não tinha polícia na rua.
 Na cidade tinha muita briga, muito *mendingo* tinha muita polícia.

Nesta perspectiva, a aluna Jaine (2006) também relata que no campo não existia a violência que seu Francisco encontrou ao chegar à cidade grande e, ainda, que não existia a exclusão social simbolizada visualmente pela presença dos mendigos. Percebe também, a dificuldade de Seu Francisco em trabalhar em um serviço que é diferente do que ele fez a vida inteira, correndo o risco de ainda ser despedido, o que não aconteceria no campo. Em suas palavras:

Seu Francisco mudou para a cidade e lá ele não conhecia nada por que ele morava na fazenda e na fazenda não tinha mendigos, ladrões.
 No campo ele plantava, carpia e na cidade não porque na cidade ele trabalhava de pedreiro ele não sabia trabalhar de pedreiro e se ele não *trabalhase* direito ele ia ser despedido.

A respeito da violência urbana, Thahirone percebe que houve uma radical mudança do campo para cidade, ou seja, “eles foram *pra* cidade e eles chegaram à rodoviária e *tava* um barulho e os *garda* prendendo os bandidos e batendo neles”. (2006). A respeito do assunto Marcos que diz: “depois eles foram para a área urbana, a cidade, quando eles chegaram lá eles viram a violência: a *cigurança* catando os *mendingos* e jogando para fora da Rodoviária”. (2006).

A respeito do aluguel pago na cidade, ou seja, da renda da terra urbana, comparada à vida de seu Francisco no campo onde não pagava aluguel, Janaina sintetiza, brilhantemente, da seguinte maneira: “Francisco arrumou lugar para morar. E todo mês ele tinha que pagar uma quantia para poder ficar na casa”. (2006).

7.6.2 - Os bóias-frias dos canaviais em Paulicéia

Sabemos que o modelo agrário/agrícola de produção brasileira segue a lógica do capital internacional, e hoje este capital devido a mudança da matriz energética necessita da produção do bio-agro-combustível, principalmente, da produção da cana-de-açúcar. Por isso, a nossa região, Oeste Paulista, conhecida por Alta Paulista, está sendo “invadida” pelas

usinas de açúcar e álcool e, logo, o campo está se tornando um “mar” de cana. Em Paulicéia, a usina se chama Caeté, e é do Estado de Alagoas. Após a chegada da usina, os ônibus que levam os moradores urbanos para o campo para trabalharem na colheita da cana, bem como os moradores do campo que plantam cana ou trabalham como bóias-frias, passam a ser uma realidade na vida dos alunos de Paulicéia, tanto do campo como da cidade.

Dessa forma, pedi para que os alunos relatassem em forma de texto o que sabem a respeito do trabalho dos bóias-frias em Paulicéia. E o resultado foi o seguinte:

Segundo Josiane (2006), o trabalho no canavial é difícil e perigoso, pois “a vida dos *canavieiro* é ruim, por que na cana a gente pode cortar pernas, braços, dedos com a foice”. No caso de Isabel (2006), o relato fala da experiência de vida da sua mãe, ela diz: “minha mãe *já* trabalhou na cana, mas é ruim por que dói *as costa*”.

A aluna Ana A., também, acha o serviço difícil e perigoso, principalmente devido a acidentes e relata uma experiência com o irmão. Em suas palavras: “a vida dos canavieiros é muito *difisio* porque tem que *vistir camiseta* de manga comprida e tem que ter cuidado com o *facom* e com cobra. Uma vez meu irmão cortou a perna quando estava cortando cana e deu *8 ponto*”. Para o aluno Thahirone, eles “[...] podem até *sofre* um *asidente* com o *facão* e a *foise* e o dono da usina eles não paga muito bem para as pessoas [...]”.

7.7 – Pesquisa e atividades desenvolvidas em sala de aula em 2007

Tabela 25 - Lugar onde moram os alunos da área rural na 4ª série C - 2007.

Nome dos alunos	Local onde moram
Stefani	Fazenda Santa Cândida
Bruna L.	Fazenda Santa Helena
Hélton	Assentamento Santo Antônio
Gabriela	Assentamento Santo Antônio
Natália	Sítio Santa Maria
Joisse	Ass. Regência; sítio Santo Amaro
Victor	Fazenda Paulicéia
Queren	Assentamento Buritis
Aline	Fazenda Bom Jesus
Leonardo	Assentamento Buritis
Dione	Assentamento Buritis
Tatiane	Assentamento Santo Antônio
Nayara	Assentamento Santo Antônio
Thaís	*

Fonte: Pesquisa feita em sala de aula, 2007. Org.: CAMACHO, Rodrigo Simão.

Na **Tabela 25** estão os alunos da 4ª série C, envolvidos na pesquisa em 2007. Dos 29 alunos¹³⁴ da sala de aula, 14 alunos são moradores do campo, ou seja, 48% dos alunos da classe são oriundos da área rural, um número bastante significativo, praticamente a metade dos alunos. Sendo que desses 14 alunos, cinco são moradores do assentamento do INCRA, três são moradores do assentamento da CESP e cinco são filhos de funcionários de fazendas. Diferentemente do ano de 2006, onde na sala de aula grande parte dos alunos eram moradores de assentamentos, em 2007 é uma sala bastante heterogênea quanto à origem dos alunos do campo, porém, quase todos (oito alunos) são moradores de assentamento e, desses, cinco são assentados pelo INCRA. Sendo que eles participaram, em sua maioria, da luta pela terra junto com seus pais mesmo que ainda muito pequenos. Então temos oito alunos de assentamentos e cinco alunos filhos de trabalhadores rurais assalariados.

Para sabermos a idade dos alunos construímos a **Tabela 26** que mostra que a maioria nasceu em 1997 e tem, portanto, 10 anos.

Tabela 26 - Data de nascimento dos alunos da 4ª série C por ano - 2007.

Data de nascimento dos alunos por ano	Número de alunos
1997	21
1996	04

Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

7.7.1 – Entrevistando pais e alunos: conhecendo sua realidade e compreendendo o espaço como uma totalidade construída pelos sujeitos.

A fim de compreendermos melhor quem são os alunos que estamos trabalhando, fizemos um questionário estruturado para que entrevistassem seus pais a fim de obter informações que retratassem eles mesmos e os pais. O questionário tinha também o objetivo de dar informações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, para que eles compreendam que estão inseridos num processo de relações sociais histórico-espaciais e, com isso, passem a conhecer mais sobre sua própria história.

Essas atividades têm como base o trabalho desenvolvido por Rafael Straforini (2004), lembrando que autor também objetivava construir uma noção geográfica do espaço enquanto uma totalidade junto aos alunos das séries/anos iniciais. A fim de que estes

¹³⁴ 21 alunos participaram da pesquisa, ou seja, 72% da sala de aula.

compreendessem que as relações estabelecidas no local onde moram não se desvinculam do espaço global.

Voltando a nossa pesquisa, é importante destacar que o objetivo tem dupla face, de um lado é para que possamos conhecer mais a respeito do nosso aluno, de outro, para que eles percebam o espaço como uma totalidade, ou seja, as relações em Paulicéia estão influenciadas pelas relações estabelecidas em outros locais. E que, portanto, sua realidade se relaciona também com a realidade de outros locais.

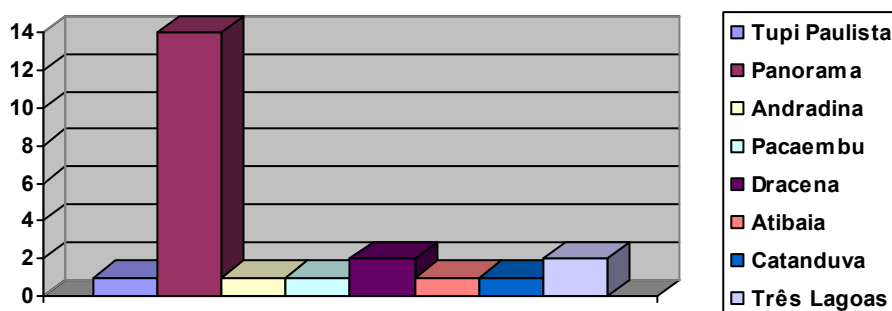
A fim de estabelecermos relações com o seu local de origem construímos em sala de aula a **Tabela 27**. Estas atividades propiciam entender que as relações espaciais não se estabelecem de forma fragmentada, como na lógica tradicional: Município, Estado, Região, País, Continente e Mundo. Situação que mais confunde do que explica as relações espaciais estabelecidas na realidade, pois estas não se estabelecem nesta hierarquia. Ou seja, como se fosse preciso para analisar o espaço local e o global se hierarquizar em escalas, em uma ordem, partindo-se do local e terminando no global de forma linear.

Tabela 27 - Lugar de origem dos alunos da 4ª série C - 2007

Município	Estado	Número de alunos
Tupi Paulista	SP	01
Panorama	SP	13
Andradina	SP	01
Pacaembu	SP	01
Dracena	SP	02
Atibaia	SP	01
Catanduva	SP	01
Três Lagoas	MS	01

Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Gráfico - 17 - Lugar de origem dos alunos da 4ª série C - 2007



Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Percebemos pela **Tabela 27**, que apenas um aluno não é do Estado de São Paulo, pois veio de Três Lagoas/MS. Neste sentido, Mato Grosso do Sul deixa ser uma realidade distante dos alunos, pois um de seus colegas da sala de aula morou em Mato Grosso do Sul, então este Estado passa a existir mais concretamente para eles, do que outros locais como, por exemplo, a cidade de São Paulo. Os alunos que vieram de mais longe foram os alunos que nasceram em Atibaia e Catanduva. O fato de existir uma grande quantidade de alunos que nasceram em Panorama e não existir nenhum aluno que nasceu em Paulicéia, se deve a inexistência de hospital no município de Paulicéia, logo os alunos nascem na maternidade de Panorama, que é a mais próxima dali.

Com a mesma intencionalidade didática, construímos junto com os alunos a **Tabela 28** que nos permite obter mais informações a respeito da história dos alunos, bem como permite aos alunos estabelecer relações com outros locais partindo de sua própria realidade, sem fazer uma fragmentação do espaço.

Tabela 28 - Lugar onde os alunos da 4ª série C já moraram

Município	Estado	Número de alunos
Dracena	SP	01
Atibaia	SP	01
Paulicéia	SP	09
Panorama	SP	04
Presidente Epitácio	SP	01
Andradina	SP	01
Americana	SP	01
Bataguassu	MS	01

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Percebemos pela **Tabela 28** que 11 alunos já moravam em outras localidades, sendo que um morou em Bataguassu, município de Mato Grosso do Sul. Ou seja, 11 alunos já moraram em outros locais e nove sempre moraram em Paulicéia. O passo seguinte é permitir a troca onde esses 11 alunos trazem costumes e conhecimentos, vivenciados em outro local, e passam a compartilhá-los com seus colegas, construindo um processo educativo socioespacial entre os sujeitos.

A fim de que compreendam que o espaço é construído historicamente pelos seus sujeitos, os alunos perguntaram quando foi que os pais chegaram ao município de Paulicéia. E com os dados construímos a **Tabela 29**:

Tabela 29 - Ano em que os pais dos alunos vieram morar em Paulicéia - 2007

Ano	Número de pais (pai e mãe)
1980	01
1996	02
1997	09
1998	02
1999	02
2006	02
2007	01
Nasceu em Paulicéia	02

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Pela **Tabela 29**, averiguamos que a maioria dos pais veio para Paulicéia na década de 1990, principalmente em 1997, data que está relacionada com a ocupação da fazenda Santo Antônio pelo MST.

Com a intenção ainda de entendermos o espaço como totalidade, ou seja, estabelecendo relações com outros locais sem gerar fragmentação, construímos a **Tabela 30** onde aparecem os municípios de origem dos pais. A **Tabela 31** e o **Gráfico 18** trazem os Estados de origem dos pais.

Tabela 30 - Lugar de origem dos pais dos alunos da 4ª série C - 2007.

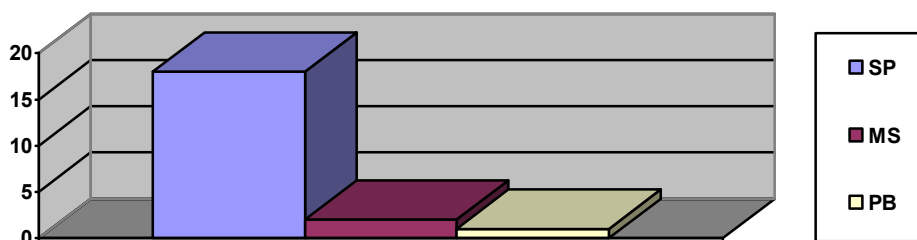
Município	Estado	Número de pais
Panorama	SP	02
Paulicéia	SP	02
Andradina	SP	01
Jaciporã/Dracena	SP	01
São João do Pau D'alto	SP	02
Dracena	SP	02
São Caetano do Sul	SP	01
Tupi Paulista	SP	01
São Paulo	SP	01
Pacaembu	SP	01
Limeira	SP	01
Presidente Epitácio	SP	01
Emilíópolis	SP	01
Monte Castelo	SP	01
Santa Rita do Rio Pardo	MS	01
Três Lagoas	MS	01
João Pessoa	PB	01

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Tabela 31 - Lugar de origem dos pais dos alunos da 4ª série C por Estado – 2007.

Estados	Número de pais
SP	18
MS	02
PB	01

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Gráfico - 18 - Lugar de origem dos pais dos alunos da 4ª série C por Estado - 2007

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Pelos resultados constatamos que a grande maioria dos pais nasceu no Estado de São Paulo, ou seja, 18 pais. Todavia, existem três pais que não são deste Estado, sendo que dois pais são de Mato Grosso do Sul e um pai é de Pernambuco. Através dessa atividade, começamos a estabelecer relações com outros locais que, apesar de distantes, passam a fazer parte da realidade de Paulicéia. Lembrando que esta relação ocorre sem que haja fragmentação hierárquica do espaço.

Fizemos a mesma análise agora com relação às mães dos alunos, o resultado está nas **Tabelas 32 e 33**, e no **Gráfico 19**:

Tabela 32 - Lugar de origem das mães dos alunos da 4ª série C - 2007

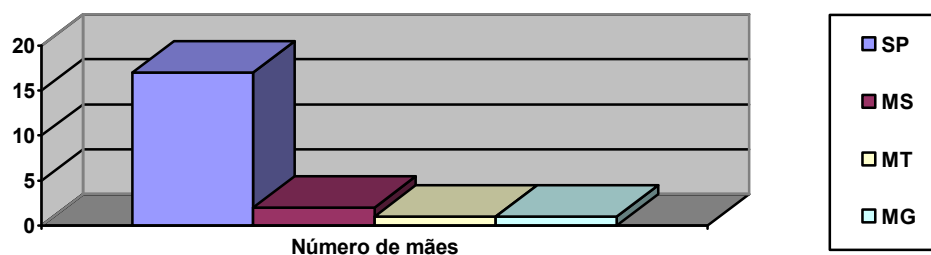
Municípios	Estados	Número de mães
Paulicéia	SP	02
Campinas	SP	01
Tupi Paulista	SP	04
São Paulo	SP	02
Presidente Epitácio	SP	02
Junqueirópolis	SP	01
Mirante do Paranapanema	SP	01
São João do Pau D'alto	SP	01
Nossa Senhora da Glória	SP	01
Panorama	SP	01
Dracena	SP	01
Brasilândia	MS	01
Três Lagoas	MS	01
Rondonópolis	MT	01
Mantovani	MG	01

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Tabela 33 - Lugar de origem das mães dos alunos da 4ª série C por Estado - 2007

Estados	Número de mães
SP	17
MS	02
MT	01
MG	01

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

Gráfico - 19 - Lugar de origem das mães dos alunos da 4ª C por Estado - 2007

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R.S.

A atividade também foi repetida com as mães e podemos verificar que a maioria (17 mães) nasceu no Estado de São Paulo, todavia, assim como no caso dos pais, encontramos mães que nasceram em outros Estados, a saber: duas em Mato Grosso do Sul, uma em Mato Grosso e uma em Minas Gerais. Para que nós e os alunos compreendamos o motivo pelos quais os pais vieram para Paulicéia, os alunos investigaram o assunto e o resultado está na **Tabela 34**:

Tabela 34 - Motivos pelos quais os pais dos alunos da 4ª série C mudaram - se para Paulicéia

Motivos
Em busca de trabalho
Tranquilidade
Para ficar perto dos pais
Vieram quando era criança
Porque conseguiram a terra
Sempre moraram em Paulicéia

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R. S.

Com esta atividade os alunos começam a entender que as pessoas têm necessidades - muitas vezes condicionadas pela estrutura econômica, como é o caso da busca de trabalho - e desejos que fazem com que se mude para outros lugares construindo, assim, novas relações socioespaciais.

E a fim de que compreendamos a construção do espaço como sendo histórica e dinâmica os alunos perguntaram aos pais quais foram as mudanças que ocorreram em Paulicéia, desde a chegada deles no município. E as respostas estão sintetizadas na **Tabela 35**:

Tabela 35 – Mudanças que aconteceram em Paulicéia desde a chegada dos pais dos alunos

Principais mudanças
Aumento de ruas asfaltadas
Aumento de postos de saúde
Chegada da usina
Instalação de energia elétrica
Instalação de água encanada
A cidade se desenvolveu no geral
Não sei, mudei a pouco tempo
Não mudou quase nada

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R. S.

Notamos que a maior parte das respostas diz respeito à instalação de infraestrutura, o que demonstra a grande preocupação dos pais com relação a isso. Todavia, para alguns pais não houve mudanças significativas.

Por meio da **Tabela 36**, vamos conhecer o nível socioeconômico dos alunos que estão sendo entrevistados, bem como as relações de trabalho vivenciadas diariamente pelos pais e que são a realidade destes alunos.

Tabela 36– Profissões dos pais dos alunos da sala de aula – 2007

Profissões
Lavrador/agricultor
Ajudante geral
Oleiro (trabalha nas cerâmicas/fábrica de tijolos)
Adestrador de cavalo
Pedreiro
Pintor de casa
Administrador de fazenda
Açougueiro

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R. S.

Pelas profissões dos pais, verificamos que se trata de alunos que são pobres e, logo, o processo educativo deve conhecer e valorizar as condições sociais desses alunos. Temos a presença de camponeses e de assalariados entre os pais dos alunos.

O mesmo ocorre com as mães desses alunos, elas também possuem profissões cuja renda é baixa. Essas informações devem ser levadas em consideração ao se planejar o conteúdo e a metodologia a ser utilizada em sala de aula. Vejamos a **Tabela 37**:

Tabela 37 - Profissão das mães dos alunos da sala de aula – 2007

Profissões
Lavradora
Auxiliar administrativa
Doméstica
Dona de casa
Manicure
Costureira

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Org.: Camacho, R. S.

7.8 - Geografia Agrária e Educação Artística: ilustrações 2006-2007

A fim de trabalharmos a questão agrária de forma interdisciplinar em sala de aula, desenvolvemos uma atividade que era a ilustração do poema: “Morte e Vida Severina”, e do poema “Madrugada Camponesa”. Após a leitura dos poemas, os alunos fizeram suas ilustrações. A escolha dos dois poemas está relacionada ao fato de que apesar dos dois poemas tratarem da vida no campo, os dois demonstram situações antagônicas, ou seja, de um lado os conflitos e mortes provocadas pelo latifúndio e, do outro lado, a vida produzida pela agricultura camponesa.

As ilustrações escolhidas estão nas **Figuras 04, 05 e 06**. Apreendemos nessas ilustrações a presença da vida de um lado, com a paisagem alegre da policultura, típica da agricultura camponesa com plantação de milho, café e o pasto para o gado, mas, do outro lado, temos a paisagem triste, sem vida, da morte. Nelas é possível interpretar na seguinte perspectiva: o latifúndio de um lado e a agricultura camponesa, do outro. Inclusive na figura 05 temos um diálogo do conflito entre um latifundiário e um camponês sem terra, onde o latifundiário afirma que a terra não vai ser dividida e o resultado acaba sendo a morte do camponês sem terra.

Figura 04 – Ilustração do Poema “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”



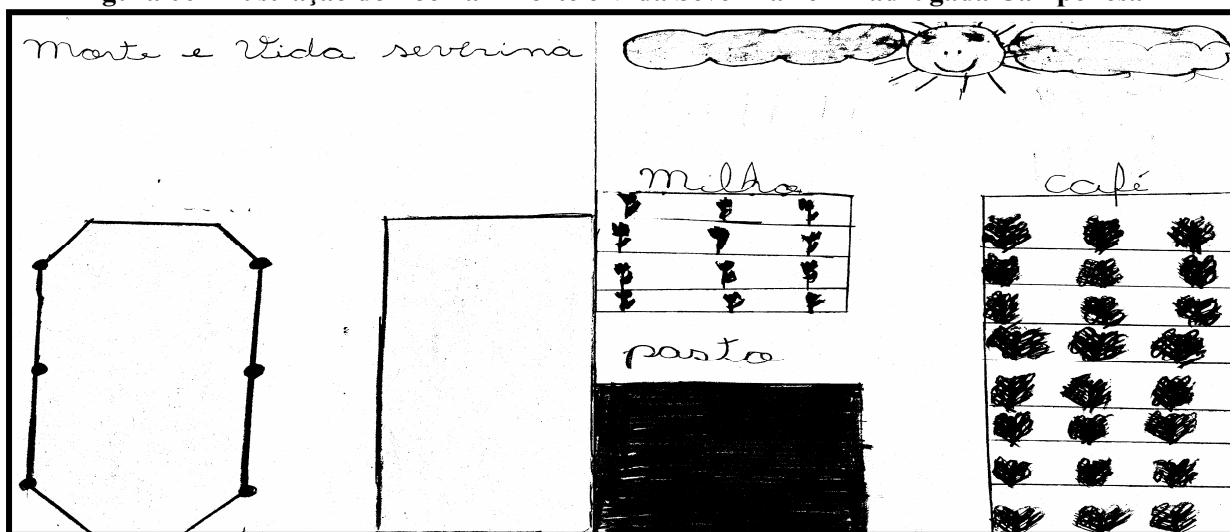
Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Autora Fabiana.

Figura 05 – Ilustração do Poema “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”



Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007¹³⁵.

Figura 06 - Ilustração do Poema “Morte e Vida Severina” e “Madrugada Camponesa”



Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2006. Autora: Josiane.

A segunda atividade, **Figura 07** é a ilustração de um livro cujo assunto é o trabalho escravo infantil. O objetivo da atividade foi diferenciar a agricultura camponesa da exploração do trabalho infantil. O livro tem o título: “Serafina e a criança que trabalha”¹³⁶. Dessa maneira, a ilustração diz respeito ao trabalho escravo infantil no campo. Sendo que

¹³⁵ O autor não escreveu o nome.

¹³⁶ Autores: AZEVEDO, Jô; HUZAK, Iolanda; PORTO, Cristina. Ed. Ática, 1999.

nesse caso foram retratados pela aluna quatro tipos de produções no campo, a saber: 1- laranjal, 2- carvoaria, 3- canavial e 4- sisal. No quadro 1, sobre o trabalho nos laranjais, a aluna coloca o detalhe do preço pago a cada 30 Kg., que é de R\$ 0,10.

Figura 07 - Ilustração a respeito do trabalho escravo infantil no campo: laranjal, carvoaria, canavial e sisal.



Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Autora: Araissa.

Da mesma maneira que eles relataram em produção de texto como era o lugar onde moravam também foi solicitado que fizessem uma ilustração desta realidade. A **Figura 08** traz a ilustração do aluno Leonardo, morador do assentamento Buritis. Sua ilustração retrata o seu trabalho, no seu cotidiano com o gado, mostrando que os animais têm um significado especial para ele. Por se tratar de um aluno com dificuldades de escrita, o desenho abre a possibilidade para se expressar.

Figura 08 - Ilustração do lugar onde moro



Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2007. Autor: Leonardo.

7.9 - Conhecendo os estudantes do campo do município de Paulicéia/SP: trabalho, lazer e escola.

Nenhum pensamento revolucionário nos fornece a descrição concreta dos sofrimentos dos trabalhadores a não ser que eles mesmos tomem a palavra.
(BÓSI apud BORGES, 2006, p.135).

As fontes orais são instrumentos de reflexão muito mais interessantes para ciência geográfica do que os tradicionais/positivistas questionários estruturados que não dão oportunidade de entender a dinâmica da realidade e as resignificações dos eventos construídas de acordo com o narrador. Corroborando neste sentido, Almeida afirma:

A decisão por trabalhar com fontes orais na produção do conhecimento geográfico se colocou como caminho diante da riqueza das narrativas que, em muito, superam os questionários rigidamente estruturados, os quais, comumente, partem de uma interpretação prévia da realidade e, na maioria das vezes, deixam de contemplar a imprevisibilidade do concreto, do real, e das significações que os eventos têm, de acordo com o narrador. [...]. (2006b, p.158).

As fontes orais têm uma importância muito grande para uma ciência que quer se transformar em instrumento de mudança social, pois permite que ouçamos o que os sujeitos das classes subalternas têm a dizer, ou seja, é a realidade social contada pelos “de baixo”. Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de

status/poder, por isso quase sempre considerada um privilégio da elite burguesa, conseqüentemente a camada oprimida tem poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ou seja, ficam submetidos a “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 35).

Esse fato fez com que as classes dominantes deixassem um vasto registro teórico, político e ideológico, enquanto que a classe oprimida não tem a possibilidade de escrever a sua história. Logo, as fontes orais marcam a possibilidade de ouvir as “pessoas comuns”, ou seja, que não pertençam à elite econômica ou a elite intelectual do Brasil. Essa concepção possibilita a construção de uma ciência que opte pelos desfavorecidos. Dito de outra maneira:

Uma das premissas importantes no trabalho com fontes orais é a de que estas têm ainda se constituído no caminho por excelência da história das classes oprimidas, logo que as entrevistas permitem às “pessoas comuns” contarem sobre o fato que, na maioria das vezes, são inéditos no tocante a história das classes não-hegemônicas, verdadeiras “áreas inexploradas”. Isto significa dizer que as classes dominantes têm uma tradição escrita que permite deixar um abundante registro, ao contrário das demais classes. Entendermos ainda que, embora o trabalho com fontes orais não seja para nós um instrumento de “conscientização política”, ele permite a superação da pretensa prática da neutralidade na pesquisa. (ALMEIDA, 2006b, p.159).

No entanto, é preciso a compreensão de que, apesar de serem os sujeitos que falam, a pesquisa oral não é neutra visto que é o pesquisador que direciona as perguntas para atingir seus objetivos e, da mesma maneira, é também o pesquisador que escolhe os depoimentos e o interpreta a partir do pressuposto teórico-metodológico que trabalha. Por isso...

Como já dissemos anteriormente, o depoimento oral não é algo neutro, desprovido de interesses do entrevistador e do entrevistado, sendo que a participação ativa do pesquisador se dá tanto no momento da entrevista, estimulando o “fluxo rememorativo” e, posteriormente selecionando os fragmentos a serem discutidos à luz da teoria. (ALMEIDA, 2006b, p.161).

É com este significado de ouvir as pessoas comuns que vamos expor aqui o resultado de nossa entrevista oral realizada em 2006 com os alunos da escola EMEF Raquiel Jane Miranda no município de Paulicéia. Na entrevista oral os alunos falaram a respeito do local onde moram e sobre o seu cotidiano.

Assim como Straforini (2004), optamos em utilizar a categoria lugar com os alunos em nossa pesquisa, visto que este é um espaço concreto ao aluno, pois é o espaço de sua vivência. Além do que o lugar é onde as relações globais se tornam concretas, ou seja, a totalidade, enquanto abstração, empiriza-se no local. Daí o local ser um produto de múltiplas determinações locais e globais. Nas palavras de Straforini (2004, p.24):

[...] optamos em utilizar a categoria lugar, uma vez que ao trabalhamos com crianças é sempre necessário ter como referência o próximo e o vivido. [...] O lugar é, para nós, a possibilidade da empiricização do mundo, ou seja, é no lugar que o mundo - a totalidade - se faz sentir.

Para refletirmos a respeito do ensino de geografia e da Educação do Campo, no Ensino Fundamental, temos que entender: quem são esses sujeitos e qual é a sua realidade. E para que isso seja possível, se faz necessário que os próprios sujeitos se expressem dizendo como é sua vida cotidiana e descrevendo como é o lugar em que eles moram. Logo, fizemos uma entrevista oral com os alunos e, também, desenvolvemos em sala de aula atividades de produção de texto integrando de forma interdisciplinar a geografia e a língua portuguesa. Nestas atividades os alunos da 4ª série, da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, nos anos de 2006 e 2007, falam de sua vida e do lugar onde moram. Vamos por meio destas falas buscar entender: Quem são os educandos do campo? Que relações participam em seu cotidiano? O que pensam a respeito de onde moram? O que gostam, ou não, do lugar onde moram? Buscamos refletir a respeito dessas falas a partir das concepções desenvolvidas por Carlos Rodrigues Brandão (1999), acerca do estudante-camponês.

Neste sentido, é importante entender que esses alunos estão inclusos em relações camponesas, que envolve o trabalho doméstico ou familiar, isto quer dizer que nossos alunos são, ao mesmo tempo, estudantes e trabalhadores. Por isso, vamos entender por meio da fala das crianças que o seu cotidiano envolve o *trabalho familiar* diário; o *lazer* no campo, que envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar; e o tempo na *escola*. É neste sentido que Carlos Rodrigues Brandão (1999) confirma essas três faces como sendo a essência do processo de reprodução material e simbólica do camponês-estudante. Ou seja, o cotidiano do aluno morador do campo se divide, basicamente, nesses três pilares de ações: *trabalho familiar; lazer e escola*.

O primeiro pilar é o trabalho familiar, são tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade; o segundo pilar é o lazer no campo, este pode ocorrer

mesmo quando existe um isolamento e não se tem vizinhos por perto para participar dos momentos de lazer, neste caso essas atividades de lazer ficam restritas à família. Mas quando existem vizinhos próximos, como no caso dos assentamentos, existe uma troca de experiências entre os moradores de mesma idade que compartilham da mesma realidade socioespacial; o terceiro pilar é o tempo que se passa na escola e, acrescentaríamos, no caso dos alunos envolvidos em nossa pesquisa, o tempo que se gasta no deslocamento de cada aluno de sua casa para a escola, que pode atingir mais de três horas diária. Neste sentido Brandão (1999) explica:

A “ajuda” é o trabalho ou é o serviço dos filhos. A vida cotidiana de uma criança em idade escolar divide-se entre: a) os cuidados caseiros, as pequenas tarefas pelas quais se obrigada cada vez mais, à medida em que avança em idade; b) os tempos de lazer roceiro dividido com os outros irmãos, quando a família vive isolada o bastante para que vizinhos sejam assunto e presença de fim de semana, ou com os outros meninos e meninas de seus grupos de idade, quando a proximidade de casas e famílias de um bairro pode facultar a formação desta pequenas e tão importantes unidades de experiência de vida e aquisição do saber; c) o tempo de estudo na escola. (p.71-72).

Dessa forma, o trabalho familiar é uma necessidade, que apesar de ocupar um tempo do lazer e dos estudos, se faz necessária, todavia o trabalho não pode chegar a comprometer sua formação escolar. Os camponeses “[...] aceitam que premidos por necessidades rigorosas de trabalho familiar os pais possam, recrutar filhos para a sua “ajuda”, mesmo com prejuízo provisório do seu desempenho escolar. Acreditam que o trabalho obrigatório na empresa familiar não deva, no entanto, comprometer a carreira escolar [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 71).

Nessa divisão de tempo entre a escola e o trabalho, sabemos, entretanto, que o estudo, muitas vezes, fica comprometido, em alguns casos, quando a família não foi alfabetizada, costuma-se deixar a responsabilidade da tarefa de casa por encargo da própria criança. Da mesma forma, a interação de lazer com o grupo da mesma idade, também, acaba ficando reduzida. Ou seja, “o estudo escolar, cujo tempo de exercício rivaliza com o do *trabalho* e concorre com o das atividades culturais dos grupos de idade, é um problema da própria criança. [...]”. (BRANDÃO, 1999, p. 85, grifo do autor).

Concordamos com Carlos Rodrigues Brandão (1999) que o cotidiano do aluno camponês se divide em três bases principais: o tempo dedicado ao trabalho familiar, o tempo de lazer e o tempo dedicado a escola. Por isso, a partir da descrição dos alunos sobre

como foram as suas férias, podemos compreender, pelo menos parcialmente, como é a vida dos alunos que moram na área rural, ou seja, o que fazem diariamente, como se divertem e quais são as atividades preferidas. Para atingir estes objetivos utilizamos como já foi dito da produção de um texto sobre as férias, também a produção de um texto em que se pedia para que contassem como é a vida e como é o lugar onde moram¹³⁷ e, por fim, uma entrevista oral onde eles contam sobre a vida em geral.

Os alunos ao descreverem como foram as férias no local onde moram podemos perceber que as diversões estão relacionadas ao seu território, ou seja, estão relacionadas ao local onde vivenciam suas experiências. Suas ações estão sempre relacionadas ao seu ambiente de vida, ou seja, estão relacionadas aos animais do dia-a-dia, aos córregos, as plantações, ou mesmo ao trabalho diário, onde ajudam os pais nas tarefas. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações que são bem diferentes das que vivenciam os alunos da cidade. É esse universo dos alunos que vamos procurar compreender a partir de suas próprias falas.

A aluna Gislaine (2006) conta o que aconteceu nas férias. Sendo que suas experiências estão relacionadas aos animais cuja convivência é diária, no caso, o gado. Também fala a respeito de um lazer que costumam praticar no campo, que é a pescaria. Em suas palavras:

Minhas férias foi muito legal as minhas primas *foi* na minha casa e foram embora ontem de carro. Ontem também a minha prima de 18 anos caiu do boi, mas era manso foi assim meu primo montou no boi depois minha prima montou e depois o meu irmão aí o boi virou o rosto e meu irmão pulou para um lado meu primo para o outro e ela ficou sem saber para onde ir então ela caiu no chão deitada.

Depois nós fomos pescar estava muito frio mais meu pai, meu primo pegaram peixes depois quando nós *tavamos* indo embora meu primo gritou: - Peguei, peguei um peixe e nos *damos* tanta risada dele e meus primos foram embora e essa é a história das minhas férias.

No caso de Leonardo, as brincadeiras não se separam do trabalho, sendo assim nas férias suas brincadeiras se misturam ao trabalho diário. Por isso, ele diz: “minhas férias eu fui trabalhar eu fui *rãocar* [arrancar] feijão e brinquei e tirei leite e tocava gado”.

Notamos o mesmo na fala do Bruno P. (2006) que diz: “[...] eu gosto de montar em bezerro, *soutar* pipa, andar de cavalo, de tirar leite [...]”. Ou seja, suas atividades

¹³⁷ Algumas produções de texto feitas pelos alunos falando sobre o lugar onde moram estão escaneadas nos anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. A partir desses anexos podemos entender melhor como se deu o processo de transcrição do material escrito pelos alunos.

de lazer estão relacionadas ao seu ambiente do campo, seu contato com os animais, e se misturam com o seu trabalho de tirar o leite.

É bastante sintomático que na fala dos alunos apareça sempre à questão do trabalho familiar. Nos seus relatos constatamos que, em sua maioria, são alunos de assentamentos e que esses sujeitos estão inclusos em relações camponesas de produção, ajudando seus pais nas tarefas diárias e demonstrando grande satisfação nessa relação. Como grande parte das propriedades é dedicada à criação de gado, os alunos ajudam seus pais a “tocar” o gado ou retirar o leite, sendo que para isso é necessário acordar muito cedo como podemos observar na fala de Leonardo:

Lá na *omde* [onde] eu moro tem gado e *pretação* [plantação] de canas e tem gado para o *figurifo* [frigorífico] e tem gado de leite e eu acordo 5 horas da *mainhã* [manhã] e *atodo* [todo] dia eu *vol* [vou] ver o gado. (Leonardo, 11 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Buritis, 2007).

Neste sentido também, o aluno Thahirone conta, na entrevista oral, como é o local onde mora e o trabalho no assentamento destacando, por exemplo, que levanta 5 horas da manhã, pois caso contrário não terá tempo de terminar o que tem para fazer, pois às 10:30 horas já é preciso pegar o ônibus para ir à escola. Apreendemos assim, que o tempo em seu cotidiano se divide entre o tempo do trabalho familiar e o tempo da escola, que envolve o trajeto do deslocamento casa-escola:

Onde eu moro tem a casa tem um pé de manga, mangueira, assim do lado. Lá *nóis* ajuda com as *vaca* lá, tira leite da vaca também. *Nóis* levanta quase cinco horas da manhã *pra* não *acumulá*, por que se não... não... dá tempo. Pego o ônibus 10:30. [...] (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Contribuindo para nossa reflexão, o aluno Mateus em entrevista oral conta que gosta muito do lugar onde mora. Porém, deixa entrever a dificuldade de dividir o tempo entre o trabalho e o estudo, o que acarreta prejuízos ao desempenho escolar. Segundo Mateus, o trabalho de tirar leite é muito demorado. Relata que às vezes fica até as 22h.00min. trabalhando e chega a acordar 04h.00min. da manhã para ajudar a tirar o leite. Mas afirma também que gosta muito de trabalhar com o gado e, por isso, quer ser veterinário. Diz ainda, que apesar da vida “puxada” não gostaria de trabalhar na cidade, mostrando que nessa idade

os laços territoriais são muito fortes e, por isso, o urbano não desempenha nenhum fascínio para os estudantes. E como já escrevemos a rejeição ao campo começa em outro momento da vida do camponês, na adolescência, que é a fase do trabalho. É nessa fase que o sujeito começa a aprender que tem que ir para a cidade arrumar emprego.

Com relação ao seu lazer está relacionado às atividades praticadas no seu ambiente de vida e confunde-se com o seu trabalho, por exemplo: andar a cavalo e tocar as vacas. Apesar de se tratar de um aluno com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento, mostra-se um trabalhador dedicado e disciplinado. Essa diferença de comportamento pode indicar uma compreensão em que o trabalho aparece como mais importante do que a escola, logo sua opção ainda precoce pela vida camponesa em oposição à vida na cidade, entendida como local do estudo e do trabalho, neste caso diferente do que ocorre no espaço urbano. Em suas palavras:

Eu gosto de lá, por que lá tem muita vaca. A gente tira leite, anda de égua, de cavalo. A gente às vezes vai *tocá* boiada. Às vezes eu vou lá pro meio da fazenda, porque o homem plantou algodão [...] a gente vai lá, tem um pedaço lá do varjão... a gente fica cuidando das vacas lá pra não deixa ela subi lá em cima.

Lá também é legal, porque pega bicicleta vai pra casa do amigo e a gente anda lá *tudinho* e vai lá do outro lado, a gente anda de égua lá, e vai lá na casa dos amigos, lá é bom. Lá é mais legal, menos barulho [...].

[...] A gente acaba de *tirá* leite, pega *nus cadernu*, vai *estudá*. Tem vez que nem dá *pra* gente *estudá*, porque *às vez* quando chega lá, tem que lá *buscá bizerro* e *fechá* cedo tem que *i [ir]* lá *tirá* leite e nem da *pá* *pegá* nos *caderno*, porque demora demais *pra* *tirá* leite.

Que horas você começa a tirar leite?

R: Cinco, quatro da manhã.

Eu pego o ônibus 10 *hora*, e quando chego [da escola] tem um *monti di* vaca lá, pego *bizerro pra mamá*, aí eu fico lá ... ajudo minha mãe, lavo loça *pra* ela até escurecer, aí quando escurece a gente ainda fica trabalhando com esterco *pra jogá* fora. Aí deu uns vinte *carrinho* de esterco quase cheio, aí eu fui leva lá, fiquei até dez horas da noite.

Você gosta de fazer isso:

R: Gosto.

Se fosse para trabalhar na cidade você gostaria?

R: Não, aqui [na cidade] não tem jeito de *mexê* com gado [...]. Aqui não.

O que você quer ser quando crescer?

R: Veterinário.

Pra mexer com gado?

R: é, ah é né.

(Matheus, 10 anos, morador do Assentamento Boa Esperança, 2006).

Para refletirmos a respeito da fala dos alunos, temos que aprofundar nosso entendimento de qual é o significado que tem o trabalho para o campesinato, logo este é parte

integrante da realidade camponesa. Neste sentido, o trabalho camponês é um processo educativo (é o saber-fazer) para a vida como um todo. Porém, seu objetivo está sempre relacionado à necessidade coletiva de sobrevivência da família, sendo assim a ajuda dos filhos seria, na cultura camponesa, uma obrigação destes para com a família e um direito de exigência dos pais. Tendo em vista que os membros adultos do grupo familiar, pais e irmãos mais velhos, são os responsáveis pelas tarefas que garantem a reprodução do grupo, a retribuição das crianças entra por meio da ajuda doméstica. Logo, a reprodução do campesinato depende em primeira instância, do trabalho familiar. Daí, o trabalho vir como uma necessidade que antecede ao ensino formal. Dessa forma, ele é, ao mesmo tempo, um processo obrigatório de sobrevivência e um processo educativo, cujo responsável por esta educação informal são os próprios pais ¹³⁸. Nas palavras de Brandão (1999):

[...] Aqui a diferença entre trabalho e o estudo é fundamental. Ainda que o exercício do trabalho precoce, sob controle dos pais e irmãos mais velhos, seja sempre definido como um ensino através do trabalho dos princípios éticos e técnicos para o próprio trabalho e para a vida da pessoa, individualmente, ele, é na realização cotidiana do exercício, uma questão da família. É uma necessidade diretamente ligada às condições de reprodução da vida física da família. Filhos e filhas têm que “ajudar” com seu trabalho, mesmo que não aprendam com ele, no interior da unidade doméstica efetiva e produtiva da ordem camponesa. Ele é, portanto, um direito dos pais sobre os filhos e um dever dos filhos para com os pais. Na linguagem do lugar, ele é uma “obrigação” por meio da qual o pequeno trabalhador retribui o que recebe através do trabalho dos outros integrantes do grupo. Mais do que isto, os próprios pais, educadores quase exclusivos da socialização primária são obrigados a responder pela formação de seus filhos e, vimos o lugar excelente de sua realização é o trabalho. Que outro tempo e lugar haveria? Assim, visto como um dever dos filhos para com os pais, o exercício do trabalho reveste-se de uma função pedagógica indispensável a que os pais se obrigam, como um dever essencial que possuem para com os seus filhos. (p. 84-85).

É nesta perspectiva de análise que Chayanov explica a importância da relação número de braços *versus* número de bocas para o equilíbrio da unidade de produção familiar camponesa, ou seja, a famosa teoria do balanço entre trabalho e consumo. Assim, o equilíbrio da unidade de produção está relacionado com o número de membros capacitados para o trabalho na família (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

¹³⁸ Daí também a importância de não confundir a unidade familiar camponesa onde o filho desde cedo aprende com o pai, com a exploração do trabalho infantil. Mesmo que, muitas vezes, a linha de separação seja tênue.

Portanto, existe uma relação intrínseca entre a produção/consumo e as fases da família. Daí a importância que tem a composição etária e de gênero da família camponesa, pois quando os filhos estão novos a produção é menor, pois tem menos força de trabalho, o mesmo ocorre quando os filhos casam-se e saem de casa. Mas, o equilíbrio vai sendo estabelecido quando os mais jovens começam a ajudar os pais. Vejamos a explicação deste delicado balanço chayanoviano nas palavras de Almeida e Paulino:

[...] no início da composição familiar, a partir do matrimônio, haveria uma sobrecarga de consumidores (os filhos pequenos) sobre os trabalhadores. À medida em que os filhos cresciam, passando a trabalhar, a unidade caminhava para um estado de equilíbrio entre o número de consumidores e o número de trabalhadores, sendo esse novamente desfeito à medida em que avançava a idade dos pais e os filhos contraíam matrimônio. Nessa fase, declinaria novamente o número de trabalhadores, aumentando o número de consumidores sobre esses. (2000, p. 117).

Assim, enquanto não tiverem seu próprio trabalho, ou seja, enquanto estiverem sob a responsabilidade dos pais, o estudante-camponês terá que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho. Pois...

[...] independentemente da condição de classe a regra é a de que crianças, adolescentes e jovens julgados aptos para *serviços*, sejam inevitavelmente recrutados como trabalhadores auxiliares do grupo doméstico, até quando migrem, não tanto para o estudo, com quem dividem o trabalho de ajudar, mas para o *seu próprio* trabalho. (BRANDÃO, 1999, p. 85).

Constatamos em suas falas que os alunos demonstram uma grande alegria em morar no assentamento e poder ajudar os pais. Declaram o campo como sendo um ambiente de trabalho e diversão ao mesmo tempo, pois é o lugar onde se empina pipa e, também, onde se retira leite, ou seja, todas as atividades diárias em sua vida se realizam nesse território. Neste sentido, alguns alunos demonstram grande alegria em morar no campo, e mostram que nessa fase escolar o urbano não aparece como lugar de desejo, atração. Vejamos o que diz aluno Thahirone em sua produção de texto:

Aonde [A onde] que eu moro é muito legal nós podemos *princar* [brincar] andar de cavalo ou tirar leite.
O nome do sitio é chácara *monteiro* [Monteiro].
O nome da fazenda é *Assentamento Santo Antoin* [Antônio].
La no sitio não tem nada para *muda* e é *susegado* muito bonito *la* é gostoso *la* nos podemos *sorta* pipa não tem ninguém para atrapalhar.

Lá é minha vida porque eu gosto de lá.
 Se *fose* para mim escolher a morar na cidade ou no sítio eu preferia morar no sítio.
 Eu nunca vou sair de lá.
 Lá nós podemos tocar vaca prender *bisero* [bezerro] tirar leite.
 E no fim do mês lá *pra* [para o] dia 20 nós ganhamos dinheiro do nosso pai.
 [...]. (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Dessa forma, essas propriedades “[...] são unidades familiares onde todos os integrantes em idade e com condições de fazê-lo exercem algum tipo de trabalho”. (BRANDÃO, 1999, p. 37). Por isso, com algumas exceções, todos trabalham, seja ajudando a mãe em casa, normalmente a filha, seja ajudando o pai na roça, neste caso o filho. Pois, “[...] a norma é a de que desde cedo todos trabalhem, em torno e sob as ordens do pai ou da mãe, seja nos serviços caseiros e do quintal, seja no trabalho produtivo da lavoura ou da pecuária”. (BRANDÃO, 1999, p. 37).

Essa diferenciação do trabalho por sexo vai variar de acordo com as condições econômicas e com a necessidade do processo produtivo, ou seja, principalmente na época da colheita é quando se necessita de mais pessoas para ajudar no trabalho, nesta fase as mulheres podem realizar serviços que são tidos como exclusivos de responsabilidade dos homens. É por isso que...

[...] Filhas de lavradores assalariados e/ou parceiros pobres, ou de sitiantes igualmente empobrecidos, cujo orçamento pesa ao recrutar força de trabalho paga “ao dia”, costumam ser requisitadas com maior frequência, juntamente com suas mães e outras mulheres adultas do grupo doméstico, para atividades de trabalho “na roça” ou “no mangueiro”, ao lado dos homens. A intensidade da ocupação sazonal de trabalho feminino em atividades definidas como masculinas aumenta muito nos períodos de preparo do terreno, plantio, limpa e, principalmente, colheita [...]. (BRANDÃO, 1999, p. 38).

No caso de nossa pesquisa, como os camponeses se dedicam, principalmente, a criação do gado leiteiro, as tarefas de auxílio estão sempre associadas ao gado. Existem casos em que as meninas também ajudam os pais nessas tarefas, mesmo que de forma superficial/simbólica. Podemos conferir este fato na fala da Janaina que escreve a respeito das características que ela mais gosta do local onde mora, na escrita ela destaca o prazer em auxiliar o pai nas atividades com o gado. Mostrando a nós que o processo educativo por meio do trabalho está presente tanto para os meninos como para as meninas. E que, neste caso, as tarefas não se dividem por sexo, pelo menos não de forma rígida.

A onde eu moro tem muitas árvores o meu pai tem um piquete para as vacas comer para dar o leite.

O que eu mais gosto lá é *pasear* [passear] de cavalo *toca* o gado junto com o meu pai (Janaina, 10 anos, aluna da 4ª série, moradora do assentamento Regência, 2006).

Constatamos que até mesmo quando não é necessária à ajuda na roça, também assim os filhos ajudam os pais, pois o trabalho é por si só uma atividade educativa e socializadora. Ele é tão importante, que é tido como a situação mais adequada de aprendizagem para o campesinato. Neste sentido, é uma forma de ensino que propicia o entendimento de relações que, normalmente, não ocorrerem na educação formal. Ensinos que propiciam a reprodução material e simbólica do campesinato, ou seja, para que as futuras gerações continuem existindo como camponeses. Nas palavras de Brandão:

De modo equivalente, desde cedo um filho homem ajuda os seus pais; primeiro mais próximo ao círculo doméstico feminino; depois, nos serviços de trabalho, como o levar a comida ao pai e aos irmãos mais velhos “na roça”; depois, ainda, no próprio trabalho. Da mesma maneira como acontece com as filhas, mesmo quando a “ajuda” de um filho não é necessária ao andamento do trabalho dos homens adultos da família, ele é convocado a participar, porque assim como se reconhece que o principal sujeito socializador de um filho é o seu pai, assim também se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um *ensino*, mas fora do *estudo*, do que a do trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofícios e os do *habitus* do *ethos* camponês; que vai desde a sagaz esperteza nos negócios da produção até uma generosa honestidade que deve reger as relações entre produtores considerados como próximos e iguais. (1999, p. 39, grifo do autor).

Neste sentido, o Leonardo que mora no projeto Buritis, que é um assentamento dos trabalhadores rurais (camponeses/pescadores/ribeirinhos) atingidos por barragem, escreve sobre as atividades desenvolvidas na propriedade de seu pai e a satisfação em auxiliar o pai. Em sua fala descreve que a mãe também auxilia nas atividades diárias, e demonstra que já faz parte de sua rotina os serviços desenvolvidos na roça associados ao trabalho com o gado:

Lá na onde eu moro tem gado e plantas e cabritas e eu tiro leite com a minha mãe e aparto os *bezerro* e prendo gados com meu pai. Eu gosto de *montar* [montar] em bezerro e estou amansando o bezerro eu não gosto de

ficar em casa sem fazer nada. (Leonardo, 11 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Buritis, 2007).

Da mesma forma, Adriano (2006), morador do assentamento Buritis, explica o trabalho realizado com gado afirmando: “eu trabalho *mechendo* com gado para vacinar o gado leiteiro e de corte [...]”.

Por isso, o trabalho¹³⁹ é sempre uma forma de ensino que merece a maior atenção, pois para o campesinato, “[...] invariavelmente o trabalho precoce e obrigatório dos filhos, sob a tutela dos pais, é definido como um ensino. Um aprendizado de um saber, entre todos, o mais necessário, mesmo que não seja por todos considerado como o mais importante, hoje em dia”. (BRANDÃO, 1999, p. 39).

O campesinato é construído a partir de uma combinação de elementos que se aprende com a família (informação verbal)¹⁴⁰. Dentre esses elementos, o principal é o trabalho.

Essa relação intrínseca do trabalho com a vida, como forma primeira de subsistência desalienada, é uma das causas da economia familiar ser para Shanin mais eficiente do que a economia estatal ou capitalista. Sua criatividade e flexibilidade garantem a reprodução do campesinato, mesmo em épocas de crises econômicas que aparentemente levariam ao fim o campesinato (informação verbal)¹⁴¹.

Apesar de não existir um modelo do que seja o campesinato, pois a flexibilidade é um mecanismo de reprodução importante, a economia doméstica/trabalho familiar é uma característica fundamental para definirmos o campesinato, talvez a categoria mais importante para identificá-los. Pois, é o trabalho familiar que define o modo de viver camponês, ou seja, o trabalho representa o que eles fazem (informação verbal)¹⁴².

É, portanto, esse trabalho familiar que veremos incluídos em quase todas as falas dos alunos. Os estudantes-camponeses sentem a importância do trabalho na reprodução da família, percebem que o trabalho e o produto do trabalho a eles pertencem. Daí o trabalho não se transformar em uma tarefa árdua, onde o seu produto é alheio/estranho àquele que o produziu, se misturando, muitas vezes, às atividades de lazer desses sujeitos-estudantes. É a

¹³⁹ Aqui o trabalho toma outro sentido porque ele não está divorciado da figura do trabalhador, inclusive que questiona a leitura marxista de trabalho alienado, visto que se trata de um trabalho cujo produto pertence ao trabalhador.

¹⁴⁰ Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

¹⁴¹ Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

¹⁴² Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

autonomia e liberdade deste trabalho que propicia essa fusão indissociável de vida, trabalho, terra, subsistência, lazer etc.

Para Almeida, esse trabalho familiar, e o direito da posse ao produto desse trabalho, traz autonomia ao grupo, muitas vezes, incompreendida historicamente pelo restante da sociedade que não vivencia essas relações.

Os camponeses, de forma geral, vivem uma situação de autonomia em relação à forma organizacional de diferentes sociedades, expressa, sobretudo, na capacidade para suprir suas necessidades alimentares, o que tem despertado histórica incompreensão e intolerância, particularmente dos Estados capitalistas e das recentes experiências socialistas. (2006, p.354).

Portanto, o campesinato possui uma autonomia do trabalho oriunda da sua condição social. É dotado, também, por um conjunto de aprendizagens diversas ensinadas por seus pais, ou seja, possui habilidades de desenvolver diferenciadas tarefas (antítese do funcionário modelo fordista/taylorista, por exemplo) que permite sua reprodução, principalmente aquelas ligadas a relação roça-criação. A incompreensão da complexidade destas relações foi o que levou o socialismo soviético, segundo Shanin, a fazer com que os camponeses desaprendessem as suas técnicas seculares. Pois, ao coletivizar a produção cada um se especializou em uma tarefa: dirigir trator, plantar, colher etc., isso com o passar do tempo foi responsável pelo desaparecimento do conhecimento plural do campesinato, ou seja, houve uma especialização das funções que é contrária a lógica de reprodução camponesa (informação verbal) ¹⁴³.

Essa “multifuncionalidade” camponesa está intrinsecamente ligada à prática da policultura. Prática essa importante para toda a sociedade e para o meio-ambiente num momento histórico brasileiro em que a monocultura dos agrocombustíveis cultivados pelos latifundiários capitalistas do agronegócio domina a maior parte do campo.

Essas características de autonomia, de pluralidade de funções (multifuncionalidade) do campesinato juntamente com a policultura, podem ser observadas na fala do aluno Clistiano (2006), morador do assentamento Regência, quando conta que trabalha, com seu irmão, em todos os serviços necessários em seu lote/sítio, ou seja, *tira leite, alimenta o gado, planta, carpina e faz cerca*. E conta que gosta do assentamento porque pode utilizar a terra de acordo com suas vontades, ou seja, não são empregados de ninguém.

¹⁴³ Shanin, palestra proferida no III SINGA em Londrina, setembro de 2007.

Quanto a estudar na cidade, diz que apesar de gostar da viagem para a cidade, prefere ficar no campo mesmo:

Lá *pisor*, onde eu moro, lá eu ando à cavalo lá, lá tiro leite, eu e meu irmão, mas também *nóis* põe a cana *po* gado, é ... Planta algumas coisas de *comê*, assim, abóbora, aí também, tem que *ajudá* a *carpi*, *tirá* o mato, *fazê* cerca [...].

Você gosta de lá?

[balança a cabeça afirmando] Lá a gente tira leite, pode *fazê* o que *nóis* *qué* na terra, planta muitas coisas [...]

Você acorda que horas?

Quatro horas da manhã, eu e meu irmão.

Acorda pra tirar o leite?

É, mas só que não tira leite da mesma vaca, eu tiro de um lugar, e ele tira de outra, e eu ajudo meu irmão.

Quando você chega da escola ainda vai ajudar?

Ajudo a *tirá* cana, à tarde, e *buscá* vaca, de vez em quando.

Você prefere estudar na cidade? Por quê?

Porque é melhor, aqui né [cidade], aqui *cê* pode viajar, mas eu não gostaria né de *viajá*, de *saí* e vim aqui. Eu gostaria de *estudá* lá.

Por conseguinte, o trabalho representa a necessidade econômico-social do campesinato, bem como a reprodução dos valores simbólicos e afetivos da classe camponesa. Significa o aprendizado da lógica que defini o seu processo de reprodução, que nada mais são do que as práticas do cotidiano do lugar onde vivem. Sendo que, estas práticas, são, por sua vez, inerentes ao trabalho doméstico. Elas ocorrem mesmo quando os pais acham que os filhos vão trabalhar na cidade, ainda assim o trabalho doméstico sob a tutela dos pais continua tendo significado de aprendizagem para a vida. Dito de outra maneira:

Mas o trabalho não é apenas a situação primordial do exercício do ensino da criança camponesa. Ele é tanto o horizonte social e econômico para o qual “se ensina”, quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa. A socialização primária das crianças e adolescentes não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passam invariavelmente pelo desejo do trabalho. Mesmo quando no imaginário de um número grande de pais é crescente a desconfiança – às vezes, as esperanças – de que o futuro dos filhos será cumprido na cidade, longe da “labuta da roça” e como *emprego* ou *negócio*, pais e mães entendem invariavelmente que, em termos imediatos, é para e através do trabalho camponês, submetido à fração adulta do grupo doméstico, que todos devem participar do trabalho e aprender com ele. (BRANDÃO, 1999, p. 39, grifo do autor).

Devemos entender, então, o campesinato subdividido em pequenos grupos domésticos/familiares, no qual as relações sociais são construídas. Que precisam, por isso, suprir as suas necessidades de subsistência por meio do trabalho praticado pelo próprio grupo. Sendo assim, o melhor período para o grupo é quando os filhos alcançam uma idade em que conseguem trabalhar na mesma proporção que seus pais. Ou seja, quando os filhos deixam de serem “bocas” para serem “braços” e conseguem dividir por igual a responsabilidade da reprodução do grupo familiar, conseguindo realizar as tarefas diárias em sua plenitude, tanto os meninos que ficam responsáveis pelo trabalho na roça de plantar, de colher e de cuidar do gado, quanto às meninas que cuidam dos afazeres em casa e no quintal.

Para o grupo doméstico que são também, ao longo de seu ciclo de vida pequenas equipes corporadas cujo trabalho deve a cada ano produzir pelo menos para o consumo familiar e a cota de excedentes cuja comercialização complementa a sua própria subsistência [...]. Melhores os períodos em que os filhos e filhas podem começar a ser convocados ao trabalho doméstico e dividem com os pais os encargos da reprodução da vida do grupo. Melhores ainda os tempos em que, entre adolescentes e jovens solteiros, os filhos não apenas ajudam os pais, mas realizam com eles a plenitude do próprio trabalho; filhas beneficiam alimentos, cozinham, lavam roupas, cuidam de irmãos menores, limpam a casa e cuidam das alquimias do quintal; filhos ordenham vacas, tratam do gado, lavram a terra, semeiam, fazem à limpa, colhem e participam também dos muitos e não raros difíceis serviços de reparos de material de trabalho ou da própria residência. (BRANDÃO, 1999, p. 43-44).

Com relação aos nossos alunos, por estarem com 10 anos, e serem pré-adolescentes, ainda não estão nessa fase de conseguirem desenvolver o trabalho em sua plenitude, mas estão nessa fase de transição, assumindo, parcialmente, as tarefas com autonomia. Por isso, nesta idade, alguns meninos ajudam mais a mãe em casa do que o pai na roça: “não há nada que eu não goste no lugar onde eu moro, lá eu rego as plantas, *varo* o jardim, *varo* a casa, enxugo a louça, *arumo* a cama e limpo os *moveis* ao sábado”. (Renan, 2006, morador da fazenda Santa Rosa).

Com relação à divisão de tarefas por sexo, existem casos em que as mulheres não precisam fazer o trabalho dos homens, ou seja, “[...] filhas de sitiante com o orçamento doméstico e a demografia sexual da família em melhores condições de equilíbrio costumam ser dispensadas do trabalho realizado fora dos limites da casa e do quintal”. (BRANDÃO, 1999, p. 39).

Por isso, a divisão do trabalho por sexo não é uma regra, visto que a socialização por meio do trabalho ocorre tanto para os meninos como para as meninas. Como

disse a Josiane (2006): “eu gosto de fazer muitas coisas como: *Mecher* com o gado, prender os *bizero*”. Ou seja, nesse caso ela ajuda o pai em suas tarefas.

Entretanto, com relação à aluna Jaine (2006), mesmo sua família não sendo proprietária da terra em que mora, ela ajuda no trabalho familiar. Todavia, diferentemente da Josiane, descreve que sua participação já não ultrapassa os limites do quintal, ficando responsável por ajudar a mãe em suas atividades diárias. Visto que o quintal da casa possui animais e plantações que pertencem à família e não ao patrão, como a horta e os coelhos. Relata que gosta dos animais da propriedade e que não gosta do patrão do seu pai:

Eu moro numa fazenda que se chama fazenda Batistela [...].
O que eu não gosto de lá é do dono da fazenda *por que* ele é muito chato.
[...] lá tem muitos animais como porco, carneiro, cavalo, gado, galinha e muitos outros animais.
E que eu faço lá é brincar, ajudar minha mãe nas coisas, tratar dos *coelho* e aguar a *orta* que tem em minha casa.

Na fala da aluna Isabela (2006), moradora do assentamento Santo Antônio, além do pasto e da cana para o gado, ela conta que tem plantação de milho e algodão no assentamento, demonstrando, assim, a policultura. Ela nos conta, também, que ajuda tanto o pai quanto a mãe. Parece ser uma característica dos camponeses de Paulicéia, não dividir, rigidamente, o trabalho por sexo. Porém, diferente dos meninos, ela não precisa acordar de madrugada, ou seja, não há uma obrigatoriedade como no caso dos meninos. Em sua opinião a viagem até a escola atrapalha, pois se perde muito tempo.

Onde eu moro, tem muitas casas, têm pasto e tem muitas plantações, também.

Plantação do que?

Vão *plantá* na fazenda cana, já plantaram milho e algodão.

Quanto de gado tem lá?

Quantos de gado? Ai! Eu não sei direito.

Mais de 10, mais de 100? Faz idéia?

Não

Você falou que gostaria de estudar lá?

Porque lá é mais legal e tem mais coisa *pra* gente brincá.

Você não gosta de viajar?

Não

Por quê?

Porque a gente perde muito tempo

É... E o que você faz lá pra ajudar?

Ajudo minha mãe dentro de casa e a *prendê* os bezerros.

Acorda cedo pra fazer isso?

Não.

Podemos perceber na fala da aluna Ana A., que ela ajuda os pais inclusive nas tarefas associadas apenas aos homens, mostrando que essa divisão varia de família para família, seu trabalho é “tocar” as vacas e tirar o leite. A aluna Ana A., é a única que o pai é um pequeno proprietário e não é assentado, o que mostra a raridade dessa modalidade de propriedade em Paulicéia. É uma propriedade de 12 alqueires.

Esta aluna declara, em sua produção de texto, que gosta do sossego do local e se diverte andando a cavalo. Mostra uma ligação afetiva muito grande com os animais de sua propriedade e principalmente com relação ao ciclo de suas vidas desde o nascimento até a morte. Por isso, é grande também a felicidade em morar ali e não querer sair. Tem uma preocupação com relação ao período da seca, que ocorre no período de inverno tropical, secando o capim e dificultando alimentação do gado, fazendo com que as vacas produzam muito pouco leite, onde muitas vezes dificulta a manutenção da família. Faz também uma reivindicação que é o aumento do preço do leite, o que mostra conhecer muito bem a fonte de renda de seus pais, apesar de ter apenas 10 anos. Relata-nos ainda um acidente que ocorreu no sítio. Em suas palavras:

Eu moro em um Sítio que chama Sítio São Cristóvão.
 Eu gosto muito de lá porque lá é *susegado* eu posso andar de cavalo e me dar com os animais e etc. Eu gosto de tudo lá.
 Eu acho *interessante* ver as vacas criar ver os *bizerro* mamar e de *mecher* com eles e etc. Lá eu *fasso*, e gosto, de tirar leite, fechar os *bizerro*, tocar as vacas, tratar dela e ajudo minha mãe e meu pai.
 Eu gostaria que *molhorase* a seca e o *preso* [preço] das coisas e etc.
 Eu não gostaria de morar em outro lugar, lá é muito gostoso.
 Eu sei muitas coisas de onde eu moro só que já esqueci um pouco.
 No sítio que eu moro tem 12 *auquere*. Um dia eu fui colocar fogo *atrás* de casa e *vuou* uma faísca para a cana e pegou fogo na cana, eu fiquei um pouco triste, mas depois nós plantamos mais cana ainda. (Ana A., 10 anos, 2006, moradora do sítio São Cristóvão).

Colaborando com a discussão acerca da relação afetiva do camponês com os animais de seu território, revelada na fala da Ana A., Brandão vai dizer que o nascimento, crescimento e morte dos animais é uma experiência do cotidiano do morador do campo, pois estão frequentemente em contato com essas relações em seu dia-a-dia. Diferente do homem urbano, o homem do campo assiste aos ciclos da vida dos animais durante sua vida inteira. Presenciam o nascimento, por meio dos ovos das aves e, muitas vezes, ajudam no parto, no caso de mamíferos como vacas e éguas. Nesse relacionamento, os animais passam a ter

valores diferentes, ou seja, existem os animais que são de estimação como gatos, cachorros, cavalos e os bois carreiros e de arado. Por esses animais todos revelam um carinho muito grande, tem nomes, é como se fossem da família. Já existem aqueles animais que têm valor apenas de troca ou para a subsistência como galinhas, porcos, novilhos, gado de corte etc., estes são vendidos e/ou mortos quando é o momento certo. Neste sentido, existe um controle da vida dos animais de acordo com o seu valor de troca ou valor subjetivo/afetivo.

Crescer é um acontecimento da natureza e a experiência cotidiana do campesinato é muito mais do que a nossa, a de homens urbanos, um interminável assistir ao drama da trajetória de diferentes ciclos de vida. As aves do quintal, chocadas em casa, as ninhadas de porcos, cães e gatos; a previsão de tempo de vida de cada ser animal que habita a casa, o quintal, o pasto, a mata. Aves que morrem quando frango, ou que são deixadas viver numa fração de vida adulta, como uma galinha poedeira ou um galo, macho e bom reprodutor. O cachorro que não se mata, a não ser por doença e acidente, e que se vê envelhecer entre as pessoas e os objetos do sítio. Porcos mortos em tempo de leitão, ou castrados, “capados” que o milho e as sobras de comida caseira engordam. O gado que vive também, como espécie e como indivíduo, carreiras desiguais: os que são mortos cedo, novilhas dadas pelo criador a alguma Festa do Divino Espírito Santo, bois mortos adultos e vacas deixadas parindo e produzindo leite até irem “pro corte” já na velhice. Mais tarde ainda são mortos os velhos bois carreiros ou puxadores de arado, que possuem nomes como as vacas e cuja longa convivência com as pessoas da fazenda cria, não raro, laços de afeição equivalentes apenas aos que ligam um dono a um velho e fiel cavalo de sela, ser que nunca se mata e que quando morre velho, entre os verdes do pasto, é enterrado com pesar. (BRANDÃO, 1999, p.53).

Com relação aos bois carreiros existe uma canção chamada boi-de-carro que conta a história de um boi-carreiro, o boi Malhado, que estava velho e tinha que ser morto, pois não servia mais para a sua função. Na letra compara-se o boi ao próprio homem que trabalhava com o boi e também estava velho, mas quando eram jovens os dois formavam uma dupla bastante eficiente. Ao ficar velho o boi perde a utilidade e é vendido para o abate, mas seu companheiro de trabalho, empregado da fazenda, não se conforma com o fim trágico que levará o boi e diz: “[...] essa magoa vou levando dos homens sem coração”. Essa campesinidade, que cria laços afetivos com os animais, está presente também nos trabalhadores assalariados do campo.

Essa comparação é bastante crítica tendo em vista que demonstra que para o capitalista (ou mais especificamente, o fazendeiro pecuarista ou capitalista proprietário de terras) tanto as pessoas quanto os animais só tem valor enquanto puderem servir para reprodução do capital, depois são descartados como objetos que perderam a validade. A

canção nos relata que essa lógica capitalista “do ter sobre o ser” contraria a lógica camponesa “do ter como forma de reprodução da vida”.

Por isso, podemos considerar duas reflexões principais acerca dessa canção. A primeira é que a campesinidade dos trabalhadores rurais criam laços afetivos significativos com alguns animais que os cidadãos desconhecem. Pois, alguns animais são como companheiros de trabalho que ajudam no processo de reprodução da vida. A segunda reflexão é que existe um antagonismo claro entre a lógica capitalista despreocupada com a vida e preocupada com o capital e os camponeses preocupados com a vida. Vejamos o que diz a canção na íntegra:

Na manguera
Da fazenda do Lajado
Conheci um boi maiado
Descaído como quê
Tempo de moço
Quando eu era candiero
Boi Maiado era ligero
Trabaiava com você.

Boi de carro
Hoje véio rejeitado
Seu congote calejado
Da canga que te prendeu
Boi de carro
Eu ainda sô teu cumpanheiro
Eu to véio sem dinheiro
Teu destino é iguá o meu

Boi de carro
Sem valia tá afrontado
De puxá carro pesado
Costume que os patrão fais
Eu trabaiei
Trinta ano e fui quebrado
Do lugá foi despachado
Diz que eu já não presto mais.

Boi de carro
Seu oiá triste parado
Ruminando já cansado
Cô desprezo do patrão
Boi de carro
Eu também to ruminando
Essa mágoa vô levando
Dos home sem coração.

Boi de carro
O seu dia tá marcado

Pro corte foi negociado
 P'rá mata no fim do méis
 Adeus maiado
 Meu sentimento é profundo
 Vou andando pelo mundo
 Esperando a minha veis¹⁴⁴.

Quanto à relação trabalho e lazer, observamos na fala dos alunos que não existe o divórcio entre trabalho e lazer no campo, como ocorre na cidade. Pois, na cidade o trabalho alienado e o lazer praticado, normalmente em lugares privados, colaboram para que essa relação de trabalho e lazer seja uma relação antagônica.

O aluno Willian (2006) conta, em sua produção de texto, um incidente engraçado, ocorrido no assentamento Regência, onde mora. Este fato aconteceu enquanto retirava o leite da vaca. No texto fica evidente o fato de que suas experiências vividas relacionam-se ao seu trabalho diário:

Na fazenda eu *tava* tirando leite, quando eu tirei a lata a vaca *deramou* o leite, o *bisero* escapou, a vaca ficou andando e tirou a peia, ela pulou da mangueira e saiu correndo para a pasto.
 Minutos de depois [...] quando eu abri a porteira as outras vacas saíram. Depois tranquei as 3 vacas para a mangueira, aí eu tirei o leite e fui trabalhar com a minha vó.

O aluno Gabriel (2006), do reassentamento Buritis, ex-ribeirinho, demonstra em sua produção de texto conhecimento profundo de localização, bem como da história do local. Conta que antes de serem assentados na Fazenda Buritis, moravam na ilha Bandeirantes. Também, como seus colegas, têm como diversões: andar a cavalo, “mexer” com gado, tomar banho no córrego etc. E o seu trabalho diário é tirar o leite e tocar o gado. Afirma que gosta muito de onde mora e pretende ser veterinário para cuidar do gado do seu pai. Acha o lugar onde mora muito bonito, pois tem ar puro e fica às margens do rio Paraná. Só não gosta da poeira da estrada de terra, como muitos outros também:

Eu moro na fazenda *buritis* na quadra A Lote – G, eu gosto de andar a cavalo e montar em bezerro, ir tomar banho no córrego e *mecher* com o gado, *lacar* [laçar] na pista de laço. E eu não gosto quando roubam gado da fazenda. *La* na fazenda eu tiro leite, prendo bezerro, toco as vacas etc.

¹⁴⁴ Música: Boi de Carro. Autores: Tonico, Tinoco e Anacleto Rosas Jr.

Eu não quero morar em outro lugar pretendo quando eu crescer *si* formar para veterinário para cuidar do gado do meu pai. Gosto do ar puro e do rio *paraná*, a nossa fazenda fica as margens do rio *paraná*. Que é muito bonito. Eu gostaria que asfaltasse as ruas por que [quando] passa um carro vem muita poeira.

E eu sei que a fazenda saiu *por que* nós *morava* em uma *inha* [ilha] que se chamava *inha* [ilha] *bandeirantes*.

Da mesma forma, o aluno André (2006) em sua produção de texto associa sua vida às atividades que realiza no campo, ou seja, ele não consegue conceber a vida dissociada dessas relações, que são relações de trabalho no campo. Todas as suas atividades de trabalho e lazer estão relacionadas com os animais, como: montar em cavalos e bezerros, retirar o leite, cuidar dos animais e vaciná-los. Afirmar ser essa a profissão que quer seguir, ou seja, de camponês que sobrevive da criação de animais. E nos diz:

A minha vida é morar na fazenda para *muntar* em boi, morar na fazenda para *muntar* em *bizerro* e andar a cavalo, vacinar gado, tirar leite, ajudar o meu pai, curar carneiro, *corta* cana, olhar o gado para não morrer. Eu quero morar na fazenda para ter trabalho [...] Para termos *profissão*, para ter fazenda com gado carneiro e criar galinha, pavão angola, cavalo, burros, égua, jumento, pássaro e peixes.

Nesta perspectiva, verificamos a fusão entre o tempo de lazer e o tempo de trabalho na fala do aluno Érique (2006), morador do assentamento Buritis, ou seja, tanto andar de bicicleta e brincar como retirar o leite e dar ração para o gado, está entre suas atividades preferidas. Logo, não há uma rígida separação entre lazer e trabalho. Mostra-se integrado aos assuntos de subsistência da família, pois afirma como algo importante o pagamento do leite todo dia 20 de cada mês. Relata que ajuda tanto seu pai como sua mãe não havendo uma rígida separação de trabalho por sexo. E mostra-se preocupado também com seca do inverno que interfere na plantação. Afirmar que não gostaria de morar na cidade, pois além de ter muitos carros, não dá para criar animais. Confirmando que nessa idade a maioria dos alunos não tem vontade de mudar para cidade. Em suas palavras:

Aonde eu moro tem árvore, plantações etc.

O que eu mais gosto de lá é tirar leite, cortar cana para fazer ração para o gado, brincar, andar de bicicleta etc.! [...]

O que tem de interessante é pagamento do leite que apanhamos todo o dia 20.

Eu ajudo meu pai no serviço e minha mãe.

Eu gostaria que *melhorase* as plantações por que a terra está seca e não dá para plantar só quando chover. Eu não gostaria de morar em outro lugar *por*

que na fazenda *da* para criar gado, peixe, cachorros, gato, galinha, cavalo etc.

O nome da fazenda é Buritis e o nome da casa é Sítio Estrela D’oeste.

Eu não gostaria de morar na cidade porque lá tem muitos carros. [...].

Com relação ao lazer no campo, o aluno Darlei (2006) morador do assentamento Buritis, descreve entre suas atividades favoritas: ir ao córrego e ir à prova de laço, onde eles mesmos são os organizadores. Ele diz, vou “[...] para o *córrego* [córrego] de cavalo todo sábado, para o rio no *domingo e fol* [vou] para a prova de laços. Lá na fazenda tem uma lagoa, tem jacaré *coba* [cobra] *dágua*, tem *mutaria* [montaria] de boi [...] *nois fais* prova de *laso*, prova de *tabor* [tambor], *corida* de bastão [...]”.

A aluna Gislaine (2006), moradora do assentamento Buritis, relata que seu lazer é ir ao córrego para tomar banho e andar a cavalo. Faz uma reivindicação: gostaria que melhorasse a estrada de terra, mostrando que a falta de investimentos no campo leva ao êxodo, pois diz que gostaria de morar em outro lugar. Em suas atividades diárias, ajuda seu pai com as vacas. Mostrou-se também interessada nos assuntos relacionados à produção de leite:

O local onde eu moro tem muitas árvores.

Eu gosto mais do *córrego* lá eu posso tomar banho.

Lá tem muitas coisas de interessante como o plantio de eucalipto.

Lá eu faço muitas coisas como eu ando de cavalo, prendo os bezerros para o meu pai.

Eu queria que melhorasse a rua porque está cheio de areia e não dá nem para andar de bicicleta de tanta areia.

Eu gostaria de morar em outro lugar como aqui em Paulicéia [cidade].

[...] Eu moro na fazenda Buritis.

Foi interessante quando construíram o tanque de leite, Isso para mim foi muito interessante.

Com relação à Educação do Campo sua necessidade se faz para todos os povos e classes que vivem na área rural. Pois, a campesinidade, ou seja, as qualidades camponesas são características inerentes aos moradores do campo, mesmo depois de expropriados retornando como trabalhadores assalariados, ou ainda, assalariados da cidade. As características, que compõem a sua identidade, podem ser percebidas tanto nos filhos de assentados como dos trabalhadores assalariados. Daí a importância de se entender as produções simbólicas existentes nas relações camponesas para a construção da Educação do Campo.

Estamos querendo dizer que os filhos dos trabalhadores rurais assalariados que moram no campo também vivenciam estas situações familiares de produção, tendo um pertencimento parcial ao lugar onde vivem. Logo, a importância de incluí-los na Educação do Campo, mesmo os que já perderam sua condição de classe camponesa. Com os estudantes filhos de trabalhadores rurais assalariados é importante a construção da consciência crítica que lhes permita entender que o trabalho deve pertencer aos sujeitos e não ao capital e que, por isso, devem lutar contra o capital que invade seu território e o expropria de sua condição social. Essa é a característica revolucionária camponesa, o entendimento de que o capital priva os sujeitos do direito ao trabalho autônomo e, da vida, pois o trabalho e a terra não se desvinculam da vida.

Podemos observar como acontecem essas relações da família assalariada no campo na fala de Flávio, que mora com seu avô e ajuda-o nas atividades diárias na fazenda onde mora e onde o seu avô é empregado. Dentre as tarefas diárias que realiza estão às atividades com o gado e o concerto de cercas. Isso quer dizer que os trabalhadores rurais, mesmo quando não são donos da propriedade, continuam mantendo uma relação de trabalho familiar, pois todos se sentem responsáveis pelo serviço no local. Além do que possuem animais e plantações no quintal que pertence à família, logo vivenciam uma relação, mesmo que parcial, de pertencimento ao local. Suas atividades de lazer não se separam de suas atividades de trabalho, como andar a cavalo ou “tirar leite”. Relata gostar muito do local por ser grande, bonito e sossegado. Faz uma reivindicação que é o aumento no preço do leite e acredita que se morassem no Mato Grosso do Sul teriam a oportunidade de receber mais. Conta-nos, também, que o patrão arrendou a terra para a Usina Caeté¹⁴⁵ e, por isso, terão que sair do local. Em suas palavras:

Professor lá onde eu moro é grande bonito.
Eu gosto de lá porque é *queto* espaçoso da *pa* brincar porque não tem carro para fazer barulho é também *sucegado*.
[...] tem muitos serviços como fazer cerca etc.
Lá tem bastante coisa de interessante como *anda* de cavalo, *mexe* com gado, *tira* leite, lá eu ajudo todo mundo só que eu ajudo mais meu *vô* porque tem muito serviço.
Eu *quiria* que *melhorace* o dinheiro do leite *ta* muito *poço* [pouco] e o pagamento também. Eu *quiria muda* para o *mato grosso do sul* porque as fazendas, são mais *grande* [tem] mais dinheiro [...].

¹⁴⁵ A propriedade em que moram é a fazenda Santa Tereza, o arrendamento para a usina Caeté significa que serão 464, 60 hectares de cana-de-açúcar. O valor recebido pela renda da terra por mês é muito alto o que faz com que esses proprietários troquem a criação de gado pela plantação de cana-de-açúcar.

Nunca ninguém *robou* gado lá não. Lá *né, nós* tem uma *garage* que tem trator *grade* [grande], *carinho*, trole. Agora que *ta* plantando cana e o patrão já *arendo* [arrendou] e *nois* vai *te* que sai [...]. (Flávio, 10 anos, morador da Fazenda Santa Tereza).

O avô de Flávio é empregado da fazenda Santa Tereza, que tem 464,60 hectares, ele trabalha ajudando seu avô nas tarefas diárias com o gado, acorda 3 horas da manhã para ajudar na retirada do leite. Seu tempo diário fica dividido entre a escola e o trabalho, pois 10 horas da manhã já tem que ir para o ponto de ônibus e vir para a escola, e antes das 21 horas já tem que dormir. Mesmo assim, diz que não se cansa, pois gosta de fazer isso, e continua querendo viajar todos os dias para a cidade, pois é onde encontra os amigos para brincar. Ao que tudo indica, onde mora não deve ter muito contato com crianças de sua idade. Mas, mesmo assim, afirma que não moraria na cidade por causa do barulho e porque gosta de “mexer” com gado.

Onde eu moro lá tem plantação de *abóbora pisor*, melancia *pisor*, machice *pisor* e lá onde eu moro *pisor*... Eu prefiro *estudá* aqui *pisor*, que lá *pisor*, lá é muito ruim, aqui é *meior pisor*. *Pisor* também *pisor*, lá na minha casa, lá é muito silêncio, não tem barulho de carro e outra coisa *pisor*, eu gosto de *estudá* aqui, porque aqui é *meior* tem mais gente *pra nós brincá*.

Você ajuda lá?

Ajudo *pisor*, *tirá* leite *pisor*, *prendê* os *bizerros*, *mexê* com gado.

Que horas você acorda?

Pisor, três horas da manhã *pisor*, o meu *vô* tira leite.

Você não cansa não?

Não *pisor*! Eu gosto!

Levanta as três e ainda prefere viajar pra estudar?

Han han! [balança a cabeça afirmando]

[...] é *pisor* eu vou dormir e acordo com o meu *vô*. E aí quando dá 10 e pouco eu vou *pra* casa. Aí eu tomo banho *pisor*. *Pisor* pego a bolsa e *vo pô* ponto.

Que horas você vai dormir?

Lá *pras* umas oito e pouco.

Você prefere fazer isso *do que* morar na cidade? Por quê?

Porque *pisor*, lá no sítio tem mais silêncio, não tem muito barulho de carro. Eu gosto mesmo é de *mexê* com gado *pisor*.

Quanto tem de gado lá?

Pisor, uns 200 e pouco *pisor*.

Seu avô é empregado lá?

Han han! [balança a cabeça afirmando].

Quantos que cuidam lá?

Em quatro, mas *pisor*, um *machucô* a mão e agora tem três.

Machucou fazendo o quê?

Laçando boi, *pisor*, aí *cortô* aqui [pulso] o boi *puxô* [...].

Machucou e não pode mais trabalhar?

Não, se *pegá* *pisor*, o patrão dá um *fumo*.

Ele tá encostado, então?

É.

Você trocaria a sua vida no campo pela da cidade?

Hun hun! [balança a cabeça negando].

Com relação ao trabalho familiar, como já dissemos anteriormente, ele se realiza mesmo quando a família não é proprietária do local. É o caso do aluno André (2006), cujos pais são empregados da fazenda Santa Ana, ele trabalha junto com pai nas tarefas diárias de cuidar do gado e ajuda a mãe também em casa. Para cumprir suas obrigações, levanta 4 horas da manhã, pois afirma que na fazenda há aproximadamente 400 cabeças de gado. Ele também não quer mudar para cidade e alega como motivo principal da recusa, o barulho. As plantações nessa propriedade são apenas os alimentos para o gado, ou seja, cana e napiê. Mostrando que a paisagem rural em Paulicéia, até 2006¹⁴⁶, é constituída, sobretudo, de pastagens para o gado.

[...] Eu ajudo meu pai *tirá* leite, *prendê* os *bizerros* e tem dia de sábado assim que eu olho o gado.

O que tem lá onde mora?

Tem plantação de cana, napier, gado também.

Quanto de gado?

O máximo umas 400 cabeças.

Seu pai é empregado?

É... Esses dias ele *tava* tombando terra. Ele tira leite.

Você ajuda a tirar leite?

Ajudado.

Que horas você levanta para fazer isso?

No máximo umas quatro horas da manhã, porque tem bastante vaca *pra tirá* leite.

Quando você chega da escola ainda vai trabalhar?

Han han! [balança a cabeça afirmando]. Ajudo *lavá* *loça*, ajudo ele [pai], tem dia que ele pega o cavalo, aí eu ajudo ele.

Você não trocaria o lugar onde você mora pela cidade?

Não.

Por quê?

Porque lá é mais legal, lá tem menos barulho.

Gosta de pescar?

Pescá! (balança a cabeça afirmando).

Uma das questões fundamentais presentes na fala dos estudantes do campo é a constatação que nessa idade a maioria não está interessada em se mudar para a cidade. Pois, o campo é o território deles, lugar onde construíram uma identidade. Daí a importância de uma educação que não seja responsável pela destruição dessa identidade. Que não imponha

¹⁴⁶ Visto que em 2007 já começa a predominar na paisagem os canaviais das terras arrendadas pela usina Caeté.

valores que sejam movidos pelo pensamento que se quer fazer como único, o da ideologia neoliberal.

Quando o assunto é a escolha do local onde gostaria de estudar, as opiniões já apresentam divergências. Vejamos essas observações na fala desses sujeitos-estudantes.

A aluna Janaina (2006), moradora do assentamento Regência, conta que gosta de morar no campo, pois na cidade há muito barulho. Essa vai ser a resposta da maioria dos alunos, pois deve ser a mesma opinião de seus pais que, logicamente, tem uma influência decisiva na opinião deles nessa idade. Conta também que ajuda seu pai e sua mãe nos serviços diários. Em sua opinião, prefere estudar no campo, pois a viagem do campo para a cidade é muito longa e atrapalha nos estudos:

Na onde eu moro é muito grande, né! Cada um tem o seu sítio, cada um planta o que quiser lá.

Por que você gosta de lá?

Aqui [cidade] tem muito barulho, lá não. Eu gosto de ficar lá para brincar com meus amigos.

Você faz alguma coisa para ajudar lá?

Faço. Ajudo meu pai e minha mãe.

Fazendo o quê?

É, é, é... Ajudo meu pai com as vacas e minha mãe em casa. Ajudo a *arrumá* a casa.

Você prefere estudar aqui [cidade] ou lá [campo]?

Estudá lá.

Por que você prefere estudar lá?

Para não fazer uma viagem longa.

Você acha que o tempo perdido atrapalha?

Janaina: ah, atrapalha, *né?*

Da mesma forma a Gislaine (2006), moradora do assentamento Buritis, ela prefere estudar no campo, pois como muitos não se sentem bem na viagem diária. Alega, por exemplo, que chega à escola com dores de cabeça. Afirma que não gostaria de morar na cidade, por causa do barulho dos carros e porque no campo tem ar puro. Esta preferência pelo campo abre a possibilidade de construção de uma consciência crítica contra a expropriação do capital e a ideologia neoliberal “urbanóide” da cidade como sendo a única via de desenvolvimento da humanidade.

Eu moro na fazenda Buritis, lá cada um coloca o nome do seu sítio. Lá onde eu moro tem um monte de eucalipto plantado em volta. Antes quando eu morava lá não tinha área, agora meu pai fez uma área lá, e ele falou *pro* meu tio construir *pra* ele, e ele construiu.

Você gosta de lá?

Eu prefiro, porque lá o ar é mais puro.

Prefere mais lá do que a cidade? Por quê?

Hán, hán... Eu prefiro, porque sim, porque na cidade faz muito barulho, o barulho dos carros.

Você tinha falado que prefere estudar lá. Por quê?

Porque eu não gosto de fazer viagem não. Porque dentro do ônibus eu passo mal.

Você faz alguma coisa pra ajudar lá?

Faço. Ajudo meu pai prender os bezerros, ajudo minha mãe com o serviço de casa.

Você mudaria para a cidade? Por quê?

Não. Porque... Ai, ai... A cidade é muito ruim!

O que você acha de ruim na cidade?

Aqui faz muito barulho de carro. Ai, assim eu não gosto... É...

Com relação ao aluno Bruno P. (2006) que trabalha ajudando seu avô no assentamento Regência e que não gosta do barulho da cidade, quando o assunto é a escola sua opinião é diferente. Quando indagado sobre aonde gostaria de estudar ele mostra preferência pela cidade, pois afirma que gosta da viagem diária porque vem brincando no ônibus:

Lá onde eu moro, lá é mais gostoso que aqui na cidade, lá eu ajudo meu avô com o gado, com o boi...

Lá tem plantação de cana, mandioca. Lá tem as árvores lá, de pé de manga. É isso!

Você gosta de lá? Por que gosta de lá?

Lá é bom! Lá não tem barulho!

Você prefere estudar lá [campo] ou aqui [cidade]?

Aqui [cidade]. Por causa da viagem. Eu gosto de *viajá*. Porque... Vem brincando no ônibus.

Na opinião do aluno Thahirone (2006), existe um lado bom e um lado ruim de morar no campo. O lado bom para ele são as vacas e o trabalho que desenvolve no assentamento Santo Antônio, o lado ruim é a lama, onde inclusive levou um escorregão. Podemos notar que essa é a reclamação da maioria: poeira e lama. E da mesma forma que o seu colega Bruno P., gosta de viajar todos os dias para vir à cidade estudar, pois observa a paisagem no caminho. Porém, não gostaria de mudar para a cidade, porque o campo é mais sossegado:

Onde eu moro, tem a casa, tem um pé de manga, mangueira, assim do lado. Lá *nóis* ajuda com as *vaca* lá, *tirá* leite da vaca também, professor.

Mesmo assim você prefere estudar na cidade?

Prefiro sim. Porque aqui é mais legal, você viaja todo dia, fica olhando a paisagem *pra* vê como é que *tá* acontecendo.

Você gosta do lugar onde mora?

Mais ou menos, *fessor*. Porque lá é meio chato, tem que *coisá* lá na lama... Levei um escorregão hoje, *fessor*. De legal lá tem as vaca, é... Ajudo lá também, *né*.

Você queria morar lá mesmo?

É... Sim!

Por quê?

Porque lá é mais sossegado, aqui já tem o barulho.

Também, por causa da fruta e leite que tem lá também?

É...

Igualmente o aluno Matheus (2006), morador do assentamento Boa Esperança, embora queira morar no campo, prefere estudar na cidade, pois gosta de observar a paisagem do caminho durante a viagem:

[...] eu gosto de estudar mais aqui porque viajando a gente vê muita coisa legal! A gente vê onça no meio do caminho, cobra...

Então você prefere estudar aqui [cidade], mas prefere morar lá?

É lá é mais legal, menos barulho, e a gente estuda mais lá. [...].

Na tentativa de compreender porque esses alunos apesar de trabalharem, estudarem, terem que enfrentar uma viagem cansativa todos os dias, ainda assim gostariam de continuar viajando para a cidade, vamos buscar as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão (1999). O autor em questão vai explicar o significado que tem essas viagens de casa para a escola para os alunos do campo.

Esses alunos enfrentam da poeira na seca à lama nos dias chuvosos para chegar até a escola: “[...] vê-los aos pares, em trincas, em pequenos bandos, às vezes alegres e vagarosos, às vezes apressados, não raro enfrentando os meses “das águas”, trilhas molhadas e enlameadas para chegarem à escola [...]” (BRANDÃO, 1999, p. 128).

Para ajudar na compreensão deste paradoxo vamos também fazer uso da fala do Bruno, principalmente quando diz que vem brincando no caminho para escola no ônibus. Juntando a declaração do aluno com a explicação de Brandão, podemos concluir que os alunos, durante a viagem, por estarem dispensados de seus encargos diários e da disciplina obrigatória da escola, aproveitam para conversar e se divertir. Por isso, existe a vontade de continuar viajando.

Especialmente quando em pequenos grupos estáveis, as viagens de ida e de volta são momentos do grupo de idade. Em nada elas antecipam na vida a intenção do estudo. Ao contrário evadidos dos encargos caseiros do trabalho e ainda não submetidos às disciplinas da escola, os pequenos alegres bandos de meninos e meninas prolongam na viagem o prazer da

convivência dos adultos e a alegria de compartilhar por momento as falas soltas e as diversões apressadas que o ritual da viagem faculta. (BRANDÃO, 1999, p.128).

Da mesma forma quando os alunos Thahirone e Matheus dizem que vem observando a paisagem pelo caminho para ver o que está acontecendo e que observam os animais que encontram isto talvez queira dizer que “[...] crianças e, principalmente, adolescentes, são capazes de reconhecerem pelo caminho cada boi ou vaca de cada “dono”, os cachorros, os cavalos. Não há nunca tempo para entender as horas de lazer e dever da viagem. [...]”. (BRANDÃO, 1999, p.128-129).

Por isso, durante o caminho, conversam sobre assuntos que nunca estão relacionados com os estudos, juntamente com seus colegas que são vizinhos, parentes, moradores da mesma fazenda ou do mesmo assentamento. E se tornam também, companheiros de viagem diária. Portanto, essas viagens têm um valor de socialização para alguns alunos que transformam a viagem, de cansativa e obrigatória, em festiva.

As crianças conversam e nunca é sobre as aulas, mas muitas vezes sobre o que aconteceu na escola. Irmãos, primos, vizinhos de sítios, moradores de uma mesma fazenda, os meninos e meninas, companheiros de uma mesma viagem, sabem aproveitá-la para fazer, ali, a crônica de suas vidas. Apenas o reconhecimento do valor da socialização de tais grupos de idade permite compreender de perto como todos estes momentos que tornam festivamente importante um trajeto obrigatório, são aproveitados para retraduzir, na lógica da criança e do adolescente, as vivências individuais e coletivas de estudantes precários e trabalhadores precoces. (BRANDÃO, 1999, p.128-129).

Essas viagens tornam-se, portanto, um momento de descontração e “bagunça”. Daí a vontade de parte dos alunos de continuar viajando todos os dias. Mais uma vez a fala dos alunos na pesquisa se coloca como fundamental porque ela lança luzes sobre algo que parecia uma verdade absoluta, qual seja a idéia generalizada de que o trajeto casa-escola era um infortúnio, um trauma. Ou seja, é preciso investigar para entender as diversas nuances que constroem a realidade e as potencialidades que isso traz para o trabalho em sala de aula, principalmente com relação ao método. Pois, ver a realidade como um feixe de possibilidades, marcada por nuances, rompe com os esquemas/modelos de interpretações/respostas prontas.

[...] os rapazes, as moças fazem também da viagem um momento de descontraída algazarra. [...] “farra”, que consiste em cantar juntos, ou em

“mexer” com os colegas. Mas é também nesta viagem o único momento durante os dias úteis da semana em que um razoável grupo de jovens [...] se reúne [...]. (BRANDÃO, 1999, p.130).

7.10 - Experiências vividas em acampamentos e assentamentos do INCRA pelos camponeses-estudantes¹⁴⁷: entendendo as relações da recriação camponesa.

O *acampamento/ocupação* é organizado em regiões com presença de imóveis com indícios de devolutividade e de improdutividade. É uma das práticas fundamentais de luta pela terra do MST, integrando o processo de espacialização do movimento. Práticas estas que juntamente com as caminhadas, marchas e ocupações de prédios públicos tende a culminar na conquista do assentamento, ou seja, ocorre a territorialização do campesinato. Para Caldart, o acampamento representa um espaço de socialização dos sem terra, sendo por isso um espaço de aprendizagem e de construção de significados:

Do ponto de vista pedagógico, o acampamento pode ser olhado como um grande espaço de *socialização dos sem terra* que passam a viver um tempo significativo de suas vidas em uma coletividade cujas regras e jeito de funcionar, embora tão diferente da sua experiência anterior, foram eles mesmos que ajudaram a constituir. (apud ALMEIDA, p.172, grifo da autora).

O aluno Thahirone relata, em sua produção de texto, a experiência de ocupação de uma fazenda:

[...] Quando nós chegamos lá na fazenda *nois* quebramos a *serca* e entramos para dentro, ai no outro dia já estava tudo pronto as *baracas*, e nós está na luta até *oje*. Nossa vida foi muita *difício*. (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Como os alunos têm 10 anos, muitos estiveram na fase do acampamento, antes de conseguirem ser assentados, todavia lembram poucas coisas da época. O eixo da investigação é a vida desses educandos antes no acampamento e depois no assentamento.

A aluna Janaina, conta a respeito da época que morava no acampamento, lembra, por exemplo, que alguns não conseguiram terra. Fala que hoje moram 33 famílias no

¹⁴⁷ Relato em produção de texto e por meio de fontes orais/ 2006. Todos os alunos da 4ª série oriundos de assentamentos do INCRA participaram.

assentamento. Faz também uma reivindicação, que é a vontade de ter uma escola perto de sua casa, visto que nos dias de chuva a viagem torna-se difícil por causa das condições da estrada. E dá o nome de seu sítio¹⁴⁸, é Coringão:

O que eu gostaria que mudasse que a escola fosse mais perto da minha casa porque quando chove é *difício* [difícil] o ônibus passar pela estrada de chão. O meu sítio a onde eu moro se chama *Curimãõ* [Coringão] [...]. E lá onde eu moro tem cada um o seu tanto de terra para cada um é 10 *equitares* [hectares]. E quando a gente morava em acampamento sem terra tinha muita pessoa, e tem gente que foi embora de lá porque não tinha terra para todo mundo. Do meu lado a onde eu moro tem 33 *família*. O nome do assentamento inteiro é assentamento regência. (Janaina, 10 anos, aluna da 4ª série, moradora do assentamento Regência, 2006).

É importante frisar que a maioria dos sujeitos-estudantes entrevistados utilizou a expressão “sítio” ao invés de lote e a expressão “criação” e “plantação” no lugar de agricultura e pecuária que são conceitos técnico-científicos. Isso acontece porque com a territorialização os sujeitos passam a construir sua própria linguagem que possui um significado próprio do seu modo de vida. A simbologia da materialidade de seu espaço é construída no processo de socialização do assentamento, substituindo as denominações colocadas pelo Estado.

[...] à medida que os camponeses assentados vão consolidando a teia de relações, na qual sustentam sua sociabilidade, outros termos diretamente relacionados a seu *habitus* de classe são acionados em substituição à linguagem oficial do Estado. Desse modo, não raro, o sítio toma lugar do lote e o nome toma lugar do número; a agrovila passa a ser apenas a vila ou centro do bairro rural, um ponto de encontro. Lugar para onde se vai pouco, apenas em caso de precisão e de festa. (ALMEIDA, 2006a, p.358).

A estudante assentada Isabela, na produção de texto, diz que acha muito bonito o assentamento, porém, reclama de ter que vir de ônibus para a escola, pois a poeira no ônibus acaba sujando seu uniforme:

¹⁴⁸ Autores, como Woortmann (1983), acreditam que atualmente a categoria sítio encontra-se em oposição à propriedade não apenas no sentido de se ter ou não a propriedade jurídica da terra, já que muitos sítios têm, mas principalmente como contradição, uma vez que a propriedade teria seu significado diferencial ligado à acumulação do capital enquanto o sítio, à reprodução da vida. [...]. (ALMEIDA, 2006a, p.281).

Eu *morro* [moro] num lugar bonito, tem muitas casas, principalmente *morro* [moro] perto das minhas amigas.

Lá onde eu *morro* [moro] tem 30 *familia*.

Eu gosto de *morrrar* no assentamento, mas é ruim para pegar o ônibus quando a gente vai para o ponto suja os pés e *la* dentro do ônibus suja uniforme.

[...] as minhas outras colegas como a Janaina e o Tainara *morra la* também. (Isabela, 10 anos, aluna da 4ª série, moradora do assentamento Regência, 2006).

Thahirone relata o que pensa a respeito das pessoas que moram no assentamento. Demonstra em sua fala que os moradores desenvolvem laços de amizade com outras famílias que moram no local como parte de um processo de efetivação dos laços de solidariedade e coletividade que são ideais do MST. Por isso, notamos que há uma grande satisfação, de sua parte, por estar participando dessa comunidade:

[...] Agora vamos falar do povo de lá.

As pessoas de lá são muito legais. Quando você vai na casa deles é tudo limpinho.

Eu amo o povo de lá, lá não tem briga é *susegado* [sossegado] as pessoas não *singa* [xingam] não *rouba* nada dos outros.

Eles são *muitos* educados quando eles chegam na casa da outra pessoa eles pede *licensa* [licença], aquele povo é legal.

Empresta as coisas para as outras *pessoa* e depois eles *devorve* [devolvem]. (Thahirone, 10 anos, aluno da 4ª série, morador do assentamento Santo Antônio, 2006).

Para entendermos a fala de Thahirone, Almeida nos explica que no território camponês existe uma socialização muito importante entre os moradores. As relações construídas nesse processo de recriação do campesinato são parte da história dos assentamentos. Em suas palavras:

[...] Nessa unidade territorial, todos se conhecem, do vizinho mais próximo ao mais distante se tem sempre uma história para contar e um apelido a revelar, sabem também daqueles que partiram para outros assentamentos na busca por terra, são seus filhos, são filhos do vizinho, são sem terra do acampamento que a fome ajudou a matar. Dizer aqui e ali há um assentamento conta muito pouco dessa história de reciprocidade e de desencontro, de libertação e de aprisionamento, dessa consciência conservadora e radical que, na luta pela (re)criação camponesa, resiste a tudo que nega o não-camponês e que, por isso, coloca em questão a sociedade inteira. (ALMEIDA, 2006a, p.358).

Dessa maneira, na perspectiva de conhecer como esses sujeitos participaram da luta pela terra junto com seus pais, vamos refletir a respeito da fala desses alunos sobre como era a vida no acampamento e o que mudou agora que vivem no assentamento.

A aluna Tainara (2006), conta que hoje, no assentamento, seu pai planta cana, arroz, algodão e colorau, e que a casa é de tijolo, mas que antes, no acampamento, morava em um barraco e tinha que buscar água longe.

Onde eu moro meu pai planta cana e arroz e algodão e colorau e, depois, tem cana desse lado e colorau do outro, que plantou.

Você já morou em acampamento? Como é que era?

Era duro! Porque era de barraquinho de lona e tem que *buscá* água lá longe.

Você não gostava?

Não!

Passou quanto tempo lá? Você sabe?

Não.

Você ficou muito feliz quando conseguiu assentamento?

Sim.

Qual foi a diferença do assentamento para o acampamento?

Porque, [agora no assentamento], tinha casa de bloco, tinha porco e não precisava ir *buscá* água longe.

A Janaina (2006) também falou sobre a casa de tijolo e a criação de porcos que tem hoje no assentamento, e acrescentou a energia elétrica e a água encanada. Disse ainda que, às vezes, não ficava no acampamento, vinha para a cidade. Pois, as crianças, em certas ocasiões, ficam com as avós enquanto os pais estão no acampamento.

Porque tinha casa de bloco, tinha porco e não precisava *i buscá* água longe. Ai... Porque lá né, não tinha muitas coisas que tem hoje, por exemplo, era casa de barraco de lona, de pau. Também, lá não tinha água encanada e nem luz elétrica.

Você gostava de morar no acampamento?

Eu não! Tinha vez que eu nem ficava lá, ficava aqui [cidade].

Tinha dificuldade para tomar banho?

Não.

Onde vocês buscavam água?

No poço.

Tinha poço?

Tinha.

Você sentiu que melhorou no assentamento? Por quê?

Porque agora tem casa de tijolo, né, e *nóis* têm água encanada.

A aluna Isabela (2006), acrescenta em relação às mudanças/conquistas do assentamento, além da energia elétrica e a água encanada, a importância do chuveiro para tomar banho.

Porque lá no acampamento não tinha energia, água encanada, mas agora onde eu moro, tem água encanada, tem energia elétrica, e a gente pode *tomá* banho, e aí a gente pode *tomá* banho direito, tem chuveiro.

Você gostava de morar no acampamento?

Não.

Você estava com muita expectativa para conseguir o assentamento?

Tava.

Seus pais também?

Tava.

A aluna Verônica confirma a importância das conquistas relativas a infraestrutura apontadas nas respostas das colegas: “porque lá era barraco e agora não é mais, agora é casa, e lá [acampamento] não tinha energia, e agora tem. Lá não tinha luz e agora tem, não tinha água e ia *buscá* água lá no poço e agora tem água encanada”.

O aluno Matheus (2006), não consegue se expressar muito bem na escrita, pois tem sérias dificuldades de aprendizagem, mas por ser um aluno repetente e, por isso, ter um ano a mais que os demais alunos, ele lembra mais detalhes sobre o acampamento e, por isso, relata detalhes da história de vida de seu pai. Vamos perceber no seu depoimento que Matheus realiza quase que com plena autonomia o trabalho no assentamento. Recorda-se que as roupas eram lavadas, no acampamento, em um córrego e esfregadas em uma tábua. Conta que assistia televisão de bateria e em preto e branco, mas que hoje, com a energia elétrica, tem geladeira, televisão em cores, tanquinho e parabólica. Lembra que uma vez uma cascavel entrou no barraco de lona no acampamento, e que eles tinham medo, mas que hoje a casa é de tijolo e não entra mais bicho nenhum. Conta que começaram com três vacas, mas que hoje, com o dinheiro do PRONAF, seu pai tem mais de duzentas cabeças de gado.

A diferença do acampamento *pro* assentamento, [é] que antigamente o assentamento [acampamento] era feito de lona e quando as meninas ia *lavá* roupa, tinha um *córgo* lá perto de casa, bem no meio da fazenda, tem o *córgo*, e, geralmente, ia lá, tinha pedra lá e lavava as *roupa*.

Lavava roupa no rio?

É.

No córrego?

É, porque se não as mulheres pegava um pau assim, a tábua assim, e ficava esfregando a roupa.

A tábua era o tanque?

É, ai também, era barraco de lona. Uma vez uma cascavel dormiu enrolada na cabeceira da cama do meu pai.

O que ele fez?

Ele pegou né, quando ele levantou, tirou leite e a cascavel ficou enrolada, ai deu o dia e ele viu a cascavel, ele tirou a cascavel, deu uma paulada na cascavel no chão, e ele foi empurrando ela com o pé até lá fora, e pegou um pedaço de pau e *matô* ela.

E agora no assentamento? Qual foi a mudança?

Agora tem energia *pra lavá* roupa, *tirá* leite, luz, porque, antigamente, era na vela, e a gente lavava roupa na tábua, e agora é no tanquinho. Tem geladeira, tem prateleira, cama e também a casa, que agora é casa de tijolo, e agora não tem mais perigo de *entrá* cobra, nem rato, nem sapo e nem nada.

Você gostava de morar no acampamento?

Gostava, mas só que a gente ficava com medo de *entrá* cobra, sapo, coisa assim, e *picá*, porque era escuro também. Tinha aquelas televisãozinhas, porque a gente assistia na bateria.

Pegava mal?

Pegava, era preta e agora é televisão normal, tem antena parabólica e televisão de cor.

Você queria ir muito para o assentamento? E seus pais?

Antigamente meu pai não tinha nada, ele montava no rodeio e ganhava dinheiro montando no rodeio né, ganhava camionete, carro, moto e dinheiro. Ele já quebrou a costela, quebrou a perna e fraturou o braço, e ai uma vez, ele ficou sabendo que tinha um assentamento [acampamento] e meu avô *falô pra* ele, ai ele entrou, e deu umas cinco vacas *pra* ele, ai *nóis tirô* leite. E agora entrou a terra e saiu dinheiro do PRONAF, e ai meu pai foi trabalhando, trabalhando, e agora tem porco, tem mais de duzentas cabeças de gado, tem uns quarenta cavalos, carrinho, porco e também já tem água encanada lá. Só que meu pai também tem uma bomba, que antigamente, a gente puxava é no braço.

Você sabe o tamanho de lá?

Sei, quatro alqueires para cada um.

E seu pai tá criando quantas cabeças de bois lá?

Duzentas, mas só que umas 50 cabeças de gado *fica* na fazenda [...]

O gado fica espalhado em outros locais?

É. Ai né, quando as vacas *desmama*, meu pai pede um carroto.... Carreto, é R\$50,00, o carroto e leva *pra* lá. Meu pai comprou uma mangueira, agora *tá* fazendo a mangueira bem *grandona*, só *pra tirá* leite, mas só que é grande, tem *brete pra muntá*, tem um *calçador pra andá* de cavalo, *pra levá* os *bezerro*, *pos bezerro mamá*, porque senão no outro dia não dá leite. Ai, no outro dia, *nóis* levanta, tira o leite e solta o gado. Ai, eu vou na escola, e dia de sábado, sábado fica pastorando o dia inteiro, até seis *hora* da noite, e domingo sou eu que fico, e no meio do dia, assim, e de segunda até quinta, vai eu e outra *gente*.

Da mesma forma, temos o aluno Clistiano (2006), morador do assentamento Regência, com grandes dificuldades de escrita e que por ser repetente recorda-se de muitos fatos que ocorreram no acampamento e das mudanças para o assentamento. De forma interessante ele conta que seu pai era empregado da fazenda Santo Antônio, que foi ocupada pelo MST. Em sua fala aparece uma controvérsia, pois ele pensa que a ocupação significa que

o MST comprou aquela parte da fazenda. Ou seja, estar acampado para ele não é uma ocupação para conquista da fazenda, mas para compra. Relata-nos ainda que quando chovia, molhavam seus móveis e que tinham alguns barracos que chegavam a cair. Um detalhe importante é a dificuldade de estudar que alunos acampados possuem, pois tem somente a luz da vela para poder fazer sua tarefa. Isso significa que cabe a escola e ao professor entender a realidade desses alunos antes cobrar um uniforme limpo e a tarefa feita.

Quando *nóis* morava lá [acampamento] meu pai trabalhava na fazenda que a gente *tava* acampado, aí depois foi vendeu a fazenda, aí o MST comprou uma parte, e *nóis* acampamos e assentamos agora, e agora *começô* a *fazê* casa, tem quatro alqueires cada um.

Você tinha muita vontade de ir para o assentamento?

Tinha.

Era ruim o acampamento? Por quê?

Porque chovia, e quando chovia molhava os barracos né, e chovia muito, chovia lá e molhava tudo os móveis, porque os barracos eram fininhos assim, mas o barraco do meu pai era feito de pau.

Não caia?

Não, *nóis*, mas tinha alguns que caía.

O que mudou para o assentamento?

Mudou muita coisa *fessor*, casa de material [tijolo], energia também.

Como era para fazer tarefa no acampamento?

Era muito ruim, era... A luz de vela.

Com a luz melhorou? Agora dá pra estudar melhor?

É.

Como já falamos, constatamos por meio das falas dos alunos que predomina em Paulicéia a criação de gado. No caso dos assentamentos, vemos que domina, sobretudo, o gado leiteiro, cuja produção é vendida, principalmente para a indústria de leite pasteurizado Brancão localizada em Tupi Paulista, aproximadamente 40 km de Paulicéia, que é vendido em toda a região¹⁴⁹. Porém, apesar do predomínio da criação, percebemos também a presença da agricultura diversificada (a policultura), ou seja, o binômio gado-roçado.

Este aumento da presença do gado na agricultura camponesa se deve ao fato de que para garantir a estabilidade do plano real, o presidente FHC lançou um controle de preços sobre a cesta básica e como são os camponeses que produzem a maior parte dos

¹⁴⁹ Neste caso, notamos a subordinação da renda camponesa ao capital nacional, mesmo que seja um capitalista que também teme as grandes corporações do setor alimentício como a Parmalat, a Nestlé etc., se reproduz devido a capturação de parte da renda camponesa. Como já discutimos anteriormente é o mecanismo de produção de capital por meio de relações não capitalistas e significa a monopolização do território pelo capital. É este processo contraditório do capital, sem excluir a luta pela/na terra dos sujeitos, que permite a reprodução do campesinato em Paulicéia.

alimentos que consumimos, eles foram os mais atingidos. Daí a necessidade de terem-se fontes alternativas de produção.

É interessante lembrar que parte significativa da estabilidade do Plano Real, no governo FHC, se deveu à chamada âncora verde que basicamente restringiu controle da inflação à cesta básica. Sabendo-se que os camponeses são os principais produtores de alimentos, pode-se ter uma noção de quanto foram afetados por essa situação de controle de preço. (ALMEIDA, 2006a, p.283).

Para Almeida, é na busca da manutenção de sua reprodução, funcionando como mecanismo de defesa e reserva que está a explicação do aumento da criação do gado e diminuição da lavoura nos assentamentos. Portanto, é mais uma das estratégias que a criatividade camponesa construiu com seus saberes para permitir que classe camponesa continue existindo. Neste sentido, não tem a intenção de reprodução de capital, mas de reprodução de sua condição social de camponês. Garantindo que nas épocas de crise a venda do gado consiga fazer com que eles paguem as dívidas e, assim, não seja expropriado. Nesta lógica, a criação do gado é uma defesa contra a expropriação do capital.

[...] A presença do gado nos assentamentos e, em muitos casos, a diminuição da lavoura comercial são algo crescente e irreversível, apesar de entendermos que essa estratégia se inscreve na lógica da busca de equilíbrio da unidade de produção camponesa, agindo muitas vezes como mecanismo de defesa/reserva.

[...] o gado funcionava como mecanismo de reserva, como estratégias para melhoria das condições de existência da unidade familiar [...] para o campesinato o gado tem função de garantir a reprodução do grupo familiar, porque, para ele, acumulação tem sentido de melhoria das condições de vida, situação esperada por qualquer grupo social, caso contrário, seria idealismo. (ALMEIDA, 2006a, p.284-285).

Portanto, o gado e a lavoura formariam o binômio roça-criação no qual se caracteriza a produção camponesa. Essa relação é tão estreita que não há como separar agricultores e criadores, pois a produção camponesa é a união dessa relação. Dessa forma, o gado seria uma espécie de poupança a ser usada nos momentos de crise. Tendo dupla função: podendo ser usado como forma de renda ou como alimentação.

A criação tem como função garantir a reprodução do grupo familiar e não propiciar a acumulação capitalista (aprovação do sobre-trabalho de outrem). É também uma espécie de poupança para os dias menos afortunados, pois

ela permite uma certa garantia de consumo e renda monetária. Ela teria, por essa perspectiva, um papel complementar à lavoura, tanto no sentido do consumo direto como de renda monetária para a família, derivando dessa lógica a não-classificação, ou melhor, a não-separação agricultores e criadores. [...] o estranhamento em relação ao termo pecuária não se trata de uma irracionalidade, mas dá-se pelo fato de que a atividade pecuária se liga a idéia da grande propriedade, enquanto a criação é um componente básico da reprodução camponesa, espécie de binômio roça-criação. (WOORTMANN apud ALMEIDA, 2006a, p.285-286).

Por isso, para Almeida “[...] é necessário discutirmos outra distinção presente na fala dos assentados: o uso do termo criação no lugar de pecuária”. (2006a, p.285). Isto porque para o camponês a palavra criação tem um significado diferente daquele usado pelos técnicos do Estado, para estes últimos a criação é sinônima de pecuária leiteira e, portanto, de reprodução do capital. Logo, por não entender os mecanismos de reprodução camponesa tentam impor a racionalidade capitalista ao campesinato.

[...] por parte dos assentados entrevistados, é constante o uso do termo criação para referir-se à aquisição de gado leiteiro, situação inversa quando a questão é o preenchimento do PSA pelos técnicos, porque se utiliza pecuária leiteira. [...] muitas vezes escondidas no slogan da viabilização da “reforma agrária”, em que a pecuária tem aparecido como a possibilidade de aumento da renda familiar por parte dos assentados; logo, o termo tem sido empregado como possibilidade de acumulação. Mas não é este necessariamente o conteúdo que orienta os assentados quando fazem “opção” pelo financiamento para aquisição de vacas leiteiras ou na compra do gado branco. Podemos dizer que os relatos têm revelado outra função para a criação, a de reprodução camponesa. (ALMEIDA, 2006a, p.284).

Inerente ao binômio roça-criação está à prática da policultura, como aparece na fala da aluna Tainara (2006), ela revela que hoje no assentamento Regência seu pai planta cana, arroz, algodão e colorau. Com a chegada da usina, são os assentamentos que resistem na prática da policultura. Em suas palavras: “Onde eu moro meu pai planta cana e arroz e algodão e colorau, e depois tem cana desse lado, e colorau do outro, que plantou. [...]”.

A policultura aparece de forma incontestável nessa redação do estudante-camponês Héilton: “Lá tem árvores, flores, tem pé de manga, caju, coco, *siringuela*, *pocam*, romã, amora, mamão, milho, cana, *napie*, *coloral*, castanheira, mandioca e *canilha do brejo* [caninha do brejo] [...]”. (morador do assentamento Santo Antônio, 10 anos, 2007).

Veja também o que a estudante-camponesa nos escreve a respeito da heterogeneidade da paisagem em seu território: “Lá tem árvores, flores, tem pé de goiaba e de

coloral, seriquela, jabuticaba, laranja, limão, mandioca, caninha do trejo [brejo] [...]. (Tatiane, moradora do assentamento Santo Antônio, 10anos, 2007).

Com a instalação da usina Caeté no município de Paulicéia, o campo está se transformando num “mar” de cana. Sendo assim, é a produção diversificada camponesa que resiste a monocultura e a homogeneização da paisagem. Os agroecossistemas simplificados não servem para a reprodução camponesa, pois não possui a pluralidade de elementos que permitem ao camponês a defesa, a reserva, a subsistência etc., fundamentais ao equilíbrio da unidade familiar camponesa. Daí a diferença dos camponeses em relação ao agronegócio latifundiário que produz a destruição da sociobiodiversidade, enquanto a produção camponesa propicia a sua reprodução. Nessa policultura camponesa sempre observamos a presença de milho, mandioca, cana e napier, pois com estes produtos dá para alimentar o gado e, com exceção do napier, se alimentar.

7.11 – Ouvindo os docentes da escola EMEF Raquel Jane Miranda no município de Paulicéia em 2005

Para Miguel Arroyo (2000) os professores são portadores de um ofício que é um saber-fazer específico, relacionado a um saber profissional qualificado que engloba um conjunto de segredos e saberes, logo somente com o aprendizado destes saberes o trabalho em sala de aula pode ser realizado. Por isso, o ofício de mestre deve ser carregado de uma identidade de orgulho, como os artesões do passado. Tendo em vista que a tecnologia e o livro didático não superam a artesanidade inerente as relações educativas de acompanhamento e condução dos processos de socialização, formação e aprendizagem dos educandos. A tecnologia não é capaz de superar a perícia dos mestres de ofício

Nesta perspectiva, segundo Fernando Hernandez (1998) não ocorrerá mudanças significativas no ensino se não houver o reconhecimento da importância do professor e se não forem modificadas as suas condições de trabalho, pois estas condições atuais não são motivos de orgulho e comemoração, mas sim de raiva, lamento e pena.

Esta mudança com relação aos professores é um aspecto imprescindível, tendo em vista que os professores são os profissionais responsáveis por dirigir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, isto quer dizer que possuem uma extraordinária responsabilidade na produção de uma educação transformadora que trabalhe com realidade de seus educandos.

Precisamos, por isso, de professores comprometidos com o processo de humanização de camponeses, trabalhadores, oprimidos, excluídos, crianças e jovens. É o olhar pedagógico sobre os seres humanos se tornando sujeitos sociais. É o que Arroyo (2000) denominou de “humana docência”, ou seja, “precisamos ensinar e aprender a ser humanos”. Uma proposta freireana de considerar o educando bem mais que um simples aluno, mas um ser humano inserido em uma comunidade escolar.

Daí a importância da nossa prática docente não reproduzir a sociedade estratificada/injusta/discriminatória capitalista, nem para os trabalhadores da educação e nem para os educandos das camadas subalternas (ARROYO, 2000). Entretanto, para atingir os nossos objetivos, precisamos ter lecionando na Educação Básica professores envolvidos com o processo de transformação social e que não sejam manipulados pelos meios de comunicação. Se o contrário ocorrer, não há como a escola formar um cidadão crítico, porque...

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar, capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...].
Faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. (FREIRE, 1999, p.28-29).

Paralelo a este envolvimento com a transformação social, o professor necessita ter uma formação de qualidade para que possa dirigir, de maneira adequada, o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a realidade não é esta, visto que os professores, normalmente, possuem uma formação acadêmica deficiente nas disciplinas específicas. Situação muito bem retratada por Straforini: “Sabemos que há grandes lacunas na formação dos professores primários dentre as quais se destacam a quase nula formação teórico-conceitual das disciplinas de História, Ciências (Biologia, Física e Química) e, [que] nos interessa, na Geografia. [...]”. (2004, p.78).

Concordamos com Straforini que na educação o professor deve ter o domínio dos paradigmas teórico-metodológicos das disciplinas específicas, além do domínio das teorias pedagógicas. Pois, só assim, uma ciência pode se sustentar, de maneira plena, como disciplina. Logo, é fundamental que os professores das séries/anos iniciais dominem as concepções teóricas da geografia para que possa lecioná-la às crianças de maneira satisfatória. Isso quer dizer que as universidades e o poder público precisam refletir acerca dessa questão. Em suas palavras:

Acreditamos que uma disciplina escolar só se sustenta e toma corpo quando ele se fundamenta teórica-metodológica e epistemologicamente na própria disciplina e nas teorias educacionais, ou seja, na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. A busca dessa fundamentação exigirá um grande esforço dos professores das séries iniciais, das escolas, faculdades públicas e particulares e do Estado, nos seus níveis federal, estadual e municipal, representado pelas secretarias de educação e suas repartições. (2004, p.78).

Neste sentido, precisamos compreender a realidade do professor que, no caso de nossa pesquisa, leciona no Ensino Fundamental. Antes de discutirmos a nossa pesquisa, vamos às insatisfações registradas por Pontuschka (1999, p.128) nos encontros com professores da rede: a ineficácia do ensino da geografia na formação do estudante, o livro didático como única fonte de estudo e livros didáticos produzidos para atender os interesses e lucros das editoras levando os alunos a formar conceitos não compatíveis com as transformações que se davam na ciência geográfica.

Por isso, “a grande maioria dos professores da rede de ensino sabe muito bem que o ensino atual da geografia não satisfaz nem ao aluno e nem mesmo ao professor que ministra”. (OLIVEIRA, 1994b, p. 137).

Quanto ao livro didático, na qual é uma das reclamações dos professores da Educação Básica, este se tornou uma grande fonte comercial, pois se criou a chamada “indústria do livro didático”. Devido a este fato, quem se tornou a maior vítima foram os professores, visto que estes livros didáticos, devido à má formação dos professores, e a carga horária “sufocante” que subtrai boa parte do tempo do professor, se tornaram a única fonte de informação para o professor lecionar, ou seja, a sua “bíblia”. Todavia, como estes livros didáticos possuem um forte caráter comercial, não há uma preocupação em se produzir algo, cientificamente, consistente. Abarrotado de erros e, portanto, sem qualidade, este passou a caracterizar, infelizmente, a geografia que se ensina hoje.

Esse quadro abriu espaço para que a chamada “indústria do livro didático” ganhasse terreno. Foram, seguramente, os professores as vítimas deste processo. O livro didático tornou-se a “bíblia” dos professores e nem sempre as editoras colocaram no mercado livros com um mínimo de seriedade e veracidade científicas. A grande maioria contém erros grosseiros, cuja identificação certamente daria para escrever um livro. É este material, sem qualidade aferida ou ratificada pelos círculos acadêmicos das universidades e pelos professores da rede oficial, que se tem transformado no definidor da “geografia que se ensina”. É ele que tem sido caracterizado e caracteriza o que é geografia. (OLIVEIRA, 1994b, p. 137).

Por conseguinte, é a deficiente qualidade da formação do professor que tem levado este não ter condições de refletir criticamente acerca do livro didático, acreditando ser responsabilidade dos órgãos competentes a aprovação dos livros didáticos, ou seja, confiando que se o livro foi aprovado é porque o material possui condições científicas e didáticas para ser utilizado em sala de aula:

O professor de geografia (ou de estudos sociais) não tem tido condições, na maioria das vezes, para se formar dentro de um processo crítico que lhe permita também tornar-se um verdadeiro “juiz crítico” do livro didático. Passou, portanto, a ser vítima deste, partindo de uma premissa nem sempre verdadeira: “Se está publicado é bom, e está correto o que aí aparece escrito”. [...]. (OLIVEIRA, 1994b, p. 138).

Neste sentido, vamos procurar refletir a respeito do que pensam os professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Paulicéia a respeito do ensino da geografia e da questão agrária, bem como procurar compreender como foi a sua formação inicial e como está sendo a sua formação continuada, ou seja, suas fontes de informações atuais. Sendo assim, por meio de um questionário semi-estruturado entrevistamos seis professores, dos 13 professores¹⁵⁰ efetivos que estão lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental na escola Raquel Jane Miranda. Realizamos com eles um questionário composto com 17 questões em novembro de 2005. O resultado destas entrevistas será apresentado por meio de tabelas.

A fim de sabermos a opinião dos professores a respeito do ensino da questão agrária nas séries iniciais, perguntamos: “Qual é a importância do ensino da geografia agrária para os alunos do 2º ciclo das séries iniciais?”. Percebemos pela **Tabela 38** que os professores admitem a importância do estudo da questão agrária nas séries iniciais. Apenas uma resposta não condiz, especificamente, com o estudo da questão agrária, é aquela que aponta para o entendimento do presente, passado e futuro.

¹⁵⁰ Esse total dá uma média de 46% dos professores efetivos entrevistados. Lembrando que não estamos contando com os professores da EJA e nem com os professores afastados do cargo.

Tabela 38 - A importância do ensino da geografia agrária para os alunos do 2º ciclo das séries/anos iniciais

Respostas	Total
Compreensão do meio em que vivem e suas transformações	2
Entender as questões sócio-econômicas	1
Conhecer a questão agrária e desde as séries iniciais	2
Entender o presente, o passado e o futuro	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Para que os professores diga qual é a dificuldade de estar ensinando esse conteúdo em sala de aula, perguntamos: “Quais são as dificuldades encontradas para que ocorra a aprendizagem desse conteúdo no 2º ciclo das séries iniciais (3ª e 4ª série)?”. Percebemos pela **Tabela 39** que eles reconhecem como maior dificuldade para o ensino deste conteúdo o despreparo do professor durante sua formação acadêmica. Em segundo lugar, a falta de material didático adequado. Isso confirma a nossa análise de que os professores não estão recebendo uma boa formação e que os livros didáticos não conseguem auxiliá-los nesta tarefa. Pois em se tratando da questão agrária e da Educação do Campo os livros didáticos aprovados pelo MEC, e a formação inicial dos professores, ainda deixam a desejar quanto à possibilidade de instrumentalizar o professor para o seu trabalho em sala de aula. Somente uma professora considera que esse conteúdo se torna difícil de ser ensinado devido à imaturidade dos alunos, o restante dos professores considera que o problema principal não é esse.

Tabela 39– As dificuldades encontradas para que ocorra a aprendizagem da questão agrária no 2º ciclo das séries iniciais

Resultados	Total
Falta de conhecimento dos professores, sobre o assunto, em sua formação acadêmica	3
Falta de preparo dos professores e de material didático que facilite o trabalho docente	2
Falta de maturidade dos alunos	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Na Geografia Tradicional a questão agrária nunca teve a importância merecida e sempre foi tratada, ideologicamente, de maneira supostamente “neutra” porque na essência era reprodutora dos mecanismos de opressão. Por isso, perguntamos aos professores: “Atualmente, o conteúdo de geografia agrária permite a formação de um aluno crítico?”. A

Tabela 40 mostra que a maioria dos professores acredita que a principal questão para se realizar um ensino de geografia agrária que permita a reflexão crítica está na metodologia utilizada pelo professor em sala de aula e não no conteúdo. Concordamos parcialmente com esta afirmativa, tendo em vista que um conteúdo crítico com uma metodologia de ensino-aprendizagem tradicional/positivista não traz mudanças efetivas na sociedade, pois não passa da memorização de conceitos, sem significados na prática cotidiana do aluno. Entretanto, uma metodologia progressista, construtivista, emancipatória que permita ao aluno construir o seu conhecimento com autonomia, tendo, do outro lado, uma abordagem de conteúdo tradicional, ideologicamente neoliberal, não consegue explicar a realidade de maneira plena para instrumentalizar o aluno a agir na sua realidade socioespacial de forma emancipatória. Não permite que o oprimido compreenda quem são os opressores e suas estratégias de opressão para a construção de uma ruptura estrutural, de maneira coletiva, por intermédio da educação.

Tabela 40– Opinião dos professores se atualmente o conteúdo de geografia agrária permite a formação de um aluno crítico

Respostas	Total
A questão principal não está no conteúdo e, sim, na metodologia aplicada pelo professor	4
Com certeza	1
Não	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Sabendo que não há nenhum professor das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Paulicéia que tem formação em geografia, se faz necessário entender qual é a visão destes profissionais formados em pedagogia e em outras áreas acerca do objeto de estudo da geografia. Por isso, perguntamos aos professores: “Na sua concepção qual é o objeto de estudo da ciência geográfica?”. Pelas respostas apresentadas na **Tabela 41**, podemos dizer que existe, de forma geral, um conhecimento razoável em todas as respostas. Notamos que são conceitos que tem como pressuposto teórico os PCN’s, daí a importância que esses documentos adquiriram como principal referência teórica do professor.

Tabela 41 - O objeto de estudo da ciência geográfica segundo os professores

Respostas	Total
As mudanças que acontecem na paisagem, resultantes das ações humanas; as modificações do ser humano na natureza e no espaço; a interação do homem no espaço geográfico, as relações sociais e econômicas	4
O espaço físico e a relação do meio natural com os grupos sociais	1
Estudo do espaço, território e paisagem	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Concebemos que hoje no Brasil não podemos discutir a questão agrária sem refletirmos a respeito dos movimentos sociais do campo. Por isso, entendemos ser fundamental para construirmos uma educação transformadora que os professores conheçam a essência dos movimentos sociais do campo que, na verdade, é a antítese do que apresenta o discurso ideológico neoliberal dos meios de comunicação de massa. Neste sentido, é mister que os professores tenham acesso a informações acerca dos movimentos sociais para além desses discursos ideológicos que tentam destruir os movimentos sociais. Pois, é preciso, em sala de aula, desconstruir esses discursos da mídia para a construção de uma consciência libertadora por meio da educação. Por isso, a fim de sabermos de onde vem a fonte de informação dos professores a respeito dos movimentos sociais, perguntamos: “Que informações você possui a respeito dos movimentos sociais do campo?”. Infelizmente, como percebemos pela **Tabela 42**, é unânime a posição de que as únicas informações que os professores têm a respeito dos movimentos sociais são as informações divulgadas pela mídia. Podemos então levantar a séria hipótese de que os professores não conhecem na essência a realidade dos fatos. Logo, o ensino crítico, nesse caso, acaba limitado, principalmente, devido à realidade socioespacial na qual os alunos da escola pública estão inseridos, qual seja a vida em acampamento e assentamentos.

Todavia, é necessário ressaltar que o professor não é o único culpado pela desinformação, é necessário que os cursos superiores, principalmente na área de pedagogia que prepara para a atuação do professor nas séries/anos iniciais, e os cursos de licenciaturas em geral, comecem a repensar seu currículo, adequando-o a realidade local. Para que os professores entendam a importância de construir, junto com os alunos-sujeitos do campo, uma reflexão acerca da questão agrária no Brasil. Comecem a pensar, também, a respeito da necessidade de efetivação em sala de aula da Educação do Campo. É imperativo que os professores tenham condições de ter acesso a informações alternativas às que são impostas pelo modelo socioeconômico capitalista. Caso contrário, os professores continuarão sendo

vítimas bombardeadas pelas informações dessa mídia burguesa, sem chances de se defender, visto que não tiveram uma construção teórica sólida a respeito do assunto.

Tabela 42 - Informações que os professores possuem a respeito dos movimentos sociais do campo

Respostas	Total
Pouco, apenas as informações divulgadas pelos meios de comunicação	6

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquiel J. Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Concebemos que a Geografia Crítica foi o nome dado à construção de uma geografia fundada por geógrafos, principalmente marxistas, que se iniciou simbolicamente em 1978. Logo teria que haver, por parte dos professores, o conhecimento a respeito dessa corrente da geografia. Por entendermos ser essa a corrente teórica que consegue explicar o real - pois a dialética materialista é um método revolucionário, capaz de auxiliar na construção de outra realidade - resolvemos perguntar aos professores: “Qual é o seu conhecimento a respeito da Geografia Crítica?”. Com essa pergunta queríamos saber o que os professores das séries iniciais conheciam a respeito do assunto. Percebemos por meio da **Tabela 43** que os professores nunca ouviram falar, ou nunca leram, nada sobre a Geografia Crítica. Apenas uma professora respondeu, parcialmente, sobre o assunto, deduzindo que a Geografia Crítica se opõe à Geografia Tradicional.

Isto significa que os professores conhecem apenas a geografia descrita no PCN, e como já foi discutido anteriormente, este documento comete uma série de equívocos teórico-metodológicos, pois, apesar da opção pelo subjetivismo e a fenomenologia, os autores utilizam vários métodos, inclusive o positivismo e o marxismo, fazendo na verdade um ecletismo que mais atrapalha do que ajuda o entendimento da geografia. Desta forma, constatamos o tamanho do desencontro, pois o debate da Geografia Crítica apesar de já estar consolidado na academia, inclusive para alguns teóricos já ultrapassado, sequer chegou aos professores da Educação Básica. É fundamental então pensar formas do conhecimento acerca da Geografia Crítica chegar aos professores do Ensino Fundamental, para que esta discussão não fique “aprisionada” somente com os intelectuais e pesquisadores da academia.

Tabela 43 – O conhecimento dos professores a respeito da Geografia Crítica

Respostas	Total
Pouco	3
Nenhum	1
Que crítica e aponta soluções	1
É a geografia num enfoque diferente do tradicional	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquiel J. Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Como a proposta de se trabalhar o ensino da geografia agrária nas séries iniciais não é de fazê-la de maneira isolada, e sim, de maneira interdisciplinar - pois temos que conceber o conhecimento como uma totalidade, pois a realidade é uma totalidade, fruto de múltiplas relações - por isso, perguntamos aos professores: “Como pode ser trabalhada a interdisciplinaridade a partir do conteúdo de geografia agrária?”. Como o assunto é pedagógico, e não específico da geografia, os professores demonstraram maior domínio do assunto como podemos ver na **Tabela 44**. E concordam que há possibilidade e necessidade do trabalho integrado a outras disciplinas, sempre partindo da realidade concreta desses alunos.

Tabela 44 - Como trabalhar a interdisciplinaridade a partir do conteúdo de geografia agrária

Respostas	Total
Relacionando a geografia com as outras disciplinas, sempre partindo do concreto	5
Através de projetos, envolvendo: textos informativos, teatralizações, maquetes etc.	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquiel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Segundo algumas pesquisas a geografia ainda continua sendo ensinada em sala de aula de maneira descontextualizada e de maneira insatisfatória. Neste sentido, decidimos ouvir à opinião dos professores a respeito dessa afirmação. Assim, perguntamos: “Você concorda com a afirmação: ‘a geografia agrária está sendo ensinada nas escolas de maneira descontextualiza e insatisfatoriamente’? Justifique”. Tendo em vista os resultados contidos na **Tabela 45**, podemos refletir acerca das respostas concluindo que, para a maioria, os professores não estão realmente preparados para ensinar este conteúdo, como já havíamos relatado. Para alguns, esta afirmação varia dependendo a escola, ou seja, há diferenças e elas estão ligadas às condições de trabalho dos professores. Logo, devemos pensar formas de instrumentalizar os professores para que se sintam preparados para trabalhar a questão agrária em sala de aula, de maneira contextualizada e completa.

Tabela 45 - A opinião dos professores a respeito da descontextualização da geografia agrária ensinada nas escolas

Respostas	Total
Sim, pois os professores não estão preparados para ensinar este conteúdo	4
Parcialmente, pois isto depende da escola. Porém, cada dia que passa se trabalha mais com a realidade do aluno	2

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

A partir da **Tabela 46**, podemos confirmar a idéia de que os professores sabem a origem dos alunos, faltando talvez entender que é possível ensinar geografia a partir desta realidade. Vejamos a opinião dos professores quando perguntarmos: “Podemos afirmar que a questão agrária faz parte da realidade dos nossos alunos?” Notamos que todos os professores concordam que a questão agrária faz parte da realidade dos alunos da escola. Falta então entender que a geografia que se ensina pode e deve trabalhar de forma diferenciada e contextualizada a realidade desses alunos.

Tabela 46 - Quantidade de professores que acreditam que a questão agrária faz parte da realidade dos alunos de Paulicéia.

Respostas	Total
Sim	6

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Para investigar a afirmação de que os professores não estão recebendo a formação necessária para trabalhar a questão agrária em sala de aula, perguntamos aos professores: “O que aprendeu sobre a questão agrária em sua formação acadêmica?”. Concluimos, observando a **Tabela 47**, que nenhum professor aprendeu realmente o necessário sobre a questão agrária em sua formação universitária. Sendo que para alguns essa questão nem foi abordada. Dessa maneira, o professor fica impossibilitado de trabalhar esse tema em sala de aula de maneira plena. Mostrando que a questão agrária está sendo ensinada a-criticamente e de forma superficial, num momento tão importante da vida das crianças, principalmente as crianças oriundas do campo onde o lugar de morada é seu ponto de referência. Evidenciando que precisa haver uma mudança no Ensino Superior para que ocorra uma mudança, também, na Educação Básica.

Tabela 47 - O que os professores aprenderam sobre a questão agrária em sua formação acadêmica

Respostas	Total
Muito pouco	3
Essa questão não foi abordada	1
Nada, só aprendi sobre paisagens e cartografia	1
Agricultura como fonte de riqueza para o país	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Tendo em vista que os ciclos iniciais visam, sobretudo, a alfabetização e o ensino das quatro operações fundamentais, muitos professores consideram as outras disciplinas como menos importantes, por isso a fim de conhecermos a opinião dos professores a respeito desse assunto, perguntamos: “Você considera esse conteúdo menos importante do que os outros conteúdos ensinados em língua portuguesa e em matemática? Por quê?”. Felizmente percebemos que todos professores acham o conteúdo de geografia tão importante quanto os outros conteúdos, mas quando trabalhado de forma interdisciplinar (**Tabela 48**). O que concordamos plenamente.

Tabela 48 - A opinião dos professores a respeito da importância do conteúdo de geografia, comparado com o de língua portuguesa e o de matemática

Respostas	Total
Não, porque se trabalhada de forma interdisciplinar, elas se completam	6

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Sendo os PCN's a principal fundamentação teórica dos professores, e sendo, também, os PCN's e a LDB os documentos oficiais da nossa educação, a fim de saber o conhecimento dos professores acerca de como os PCN's e a LDB tratam a questão agrária, perguntamos: “Você conhece como é tratado esse assunto pelos PCN's e pela LDB?”. A **Tabela 49** indica que a maioria dos professores sabe superficialmente como a questão agrária é tratada nos PCN's e na LDB, ou seja, não o suficiente para que possa refletir criticamente sobre o assunto.

Tabela 49 - Conhecimento dos professores de como é tratada a questão agrária pelos PCN's e pela LDB

Respostas	Total
Sim	1
Não	1
Superficialmente	4

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Com o intuito de aprofundarmos a opinião dos professores a respeito do PCN de geografia perguntamos: “Que pontos positivos e que pontos negativos você pode apontar na abordagem do PCN sobre a questão agrária?”. A **Tabela 50** mostra que dois professores não quiseram responder por desconhecer o assunto. Em relação aos pontos positivos, a maioria dos professores acredita que o PCN trata essa questão de maneira crítica e a partir da realidade do aluno. Quanto aos pontos negativos, um professor acha que, ao contrário, o conteúdo não é adequado a realidade dos alunos. Porém, nenhuma resposta tocou na questão teórico-metodológica presente no PCN. Mostrando que os professores não tem tido contato com reflexões acerca das críticas ao PCN de geografia, por exemplo.

Tabela 50 - Pontos positivos e pontos negativos da abordagem dos PCN's acerca da questão agrária

Pontos Positivos	Total	Pontos Negativos	Total	Respostas (Abstenções)	Total
Enfoca a realidade do aluno com uma abordagem crítica.	3	Está fora da realidade do aluno.	1	Não conheço suficientemente o assunto para expressar minha opinião.	2
Serve como Parâmetro.	1	Muitos tópicos para um curto espaço de tempo.	1		
		Falta suporte técnico para trabalhar de forma interdisciplinar.	2		

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Para sabermos a opinião dos professores sobre como aprimorar seu trabalho em sala de aula, perguntamos: Como você avalia sua prática docente? Pela **Tabela 51** avaliamos que a maioria dos professores acredita que sua prática docente é boa, mas concordam que é preciso ler mais e se aperfeiçoar para conseguir trabalhar melhor e de forma interdisciplinar.

Tabela 51 - Como os professores avaliam sua prática docente

Respostas	Total
Ainda falta aprimorar mais meus conhecimentos, mas estou sempre lendo e buscando trabalhar com a realidade do aluno de forma interdisciplinar	2
Boa, busco sempre me aperfeiçoar e trabalhar de forma interdisciplinar	4

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Um dos problemas educacionais brasileiros é a falta de formação dos professores, a fim de analisar se existe esta problemática no município de Paulicéia indagamos: “Quais cursos você concluiu?”. E podemos avaliar, analisando a **Tabela 52**, que não existe esse problema em Paulicéia, pois todos os professores possuem uma formação específica para trabalhar com os ciclos iniciais e possuem nível superior¹⁵¹. Isso quer dizer que se existe um problema de compreensão a respeito da questão agrária, este problema está na própria formação dos professores¹⁵², aqui a questão parece ser mais de qualidade do que de oportunidade de fazer cursos. Esse resultado mostra a necessidade de se repensar a formação acadêmica dos professores.

Tabela 52 - Cursos concluídos pelos professores

Cursos	Total
Magistério e pedagogia	2
Magistério e ciências contábeis	1
Magistério e economia	1
Magistério; normal superior; ciências e matemática; especialização em didática	1
Magistério; normal superior e educação artística	1

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

A fim de ouvir a opinião dos professores a respeito da pesquisa que desenvolvemos pedimos a eles: “Escreva sugestões e críticas a respeito da pesquisa elaborada”. Por meio da **Tabela 53**, observamos que 50% dos professores acharam as

¹⁵¹ Apesar de haver dois professores que não tem formação em nível superior específica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, se contarmos apenas com os quatro professores formados em pedagogia teremos uma amostra de 30% dos professores efetivos da escola.

¹⁵² Todavia, não podemos deixar de considerar a formação continuada e as condições salariais e de trabalho, em geral precárias, nas quais se encontram submetidos os professores do Brasil inteiro, situação que diminui a possibilidade de continuarem se atualizando.

perguntas difíceis, pois não conheciam o assunto. Os outros 50%, acharam as questões bem elaboradas e de acordo com a realidade dos professores.

Tabela 53 - Sugestões e críticas dos professores a respeito da pesquisa elaborada

Respostas	Total
Achei complicada e difícil, pois não tinha conhecimento sobre o assunto	3
Achei interessante, as questões foram bem elaboradas, de modo a proporcionar um retrato claro do pensamento e ação docente	3

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Em relação ao grau de dificuldade das questões, na opinião dos professores, como podemos observar na **Tabela 54**, a maioria dos professores avaliaram as questões como difíceis.

Tabela 54 - Opinião dos professores a respeito do grau de dificuldade das perguntas

Respostas	Total
Fáceis	2
Difíceis	4

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R.S.

Entretanto, apesar da maioria dos professores acharem as questões difíceis, como podemos perceber na **Tabela 54**, todos também consideraram as questões significativas. Mostrando assim, a importância da pesquisa na opinião dos sujeitos-professores entrevistados (**Tabela 55**).

Tabela 55 - Opinião dos professores a respeito da importância das perguntas do questionário estruturado

Resposta	Total
Significativas	6
Sem-importância	0

Fonte: Pesquisa com os professores da EMEF Raquel Jane Miranda, 2005. Org.: Camacho, R. S.

7.12 – Ouvindo os docentes da escola EMEF Raquel Jane Miranda no município de Paulicéia em 2006

A intenção dessa pesquisa é reforçar alguns pontos já questionados na entrevista de 2005, sendo que nesta investigação de 2006 estamos contando com uma porcentagem maior de entrevistas. Nesta segunda fase, decidimos por entrevistar professores efetivos e contratados que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na escola Raquel Jane Miranda. Dos 17 professores da escola, entrevistamos 14 docentes, ou seja, 82% dos professores da escola. Outro objetivo é levantar algumas questões que não foram contempladas na pesquisa de 2005, como as informações que os professores possuem a respeito da Educação do Campo.

Vamos aproveitar para lançar algumas reflexões acerca da formação dos professores em faculdades particulares, tendo em vista que quase todos os professores entrevistados são formados em instituições privadas. Isto é o retrato no Brasil, de forma geral, a maioria dos professores que lecionam na Educação Básica tem uma formação superior em instituições privadas.

Segundo o professor Roberto Leher, se calcularmos o gasto com educação no Brasil desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, não se gasta 3,5% do PIB nacional, ou seja, um gasto bem inferior do que a Unesco recomenda que é de 6% do PIB nacional. Por isso, nós nunca chegamos a ter um projeto importante de escola pública, logo 78% de nossas instituições de ensino são privadas. É necessário pensarmos na desmercantilização de nosso ensino (informação verbal) ¹⁵³.

Necessitamos urgentemente de mais investimentos na educação, com professores melhores remunerados, pois a somatória de remuneração baixa com carga horária excessiva são limitadores do processo de aperfeiçoamento profissional dos professores. Precisamos de mais vagas nas instituições públicas e que estes profissionais formados em universidades públicas lecionem na Educação Básica pública. No estado de São Paulo 95% dos professores que atuam no Ensino Médio e Ensino Fundamental da rede pública são formados em instituições privadas.

Outra consequência negativa da falta de investimentos na Educação Básica são as salas superlotadas. Todos nós sabemos que se torna extremamente difícil lecionar em uma sala de aula superlotada, com crianças e adolescentes que necessitam de um ambiente que permita concentração para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Por isso, a

¹⁵³ Roberto Leher, palestra proferida na XV Semana de educação da UFMS, novembro de 2007.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) tem como uma de suas pautas principais a reivindicação de uma lei que limita a quantidade de alunos por sala de aula.

Neste sentido, além do processo de desumanização imenso sofrido pelos efeitos da alienação e coisificação do capitalismo, professores e alunos tem que enfrentar a falta de investimentos e incentivos em sala de aula, tornando o ato de lecionar quase que uma atitude “heróica” por parte de quem ensina e também o ato de aprender, por parte dos educandos, pois o capital lhes impõe como necessidade o consumo de mercadorias como mais importante do que o processo educativo. É o retrato da necessidade construção de um novo projeto civilizacional integrado ao processo educativo, só assim teremos mestres e educandos conscientes de seu papel social, satisfeitos com a educação e produtores do processo histórico.

Por isso, queremos ressaltar de forma veemente que nossa intenção nessa pesquisa não foi a de reprovar os professores por causa de seu despreparo, pois os professores, na maioria dos casos, são vítimas de uma formação inicial e continuada precária, da remuneração baixa e de uma carga de trabalho excessiva que não permite o seu aprimoramento e nem a produção de pesquisa. Isto faz com que o docente e o pesquisador dificilmente sejam os mesmos sujeitos. Transformando os docentes em reprodutores de um saber que deveriam estar auxiliando na sua produção, visto que vivenciam as relações socioeducativas em sua base.

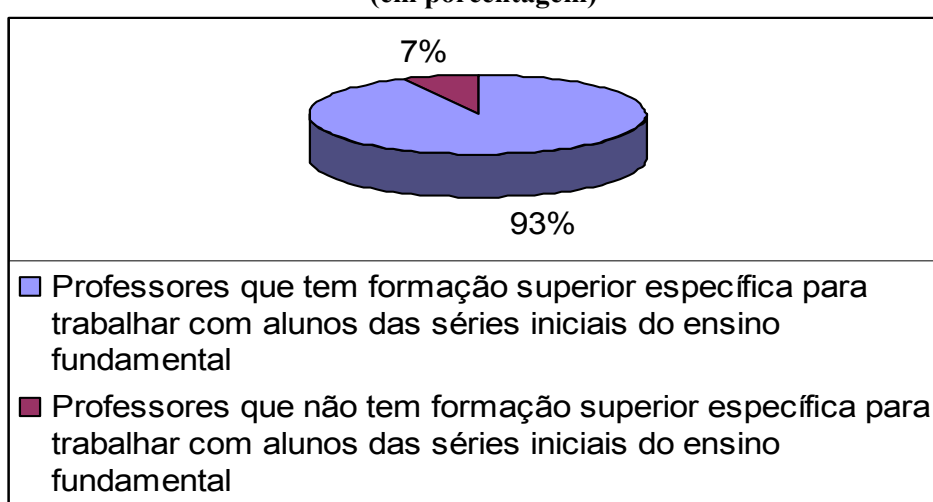
Este quadro de despreparo por parte dos professores os torna vulneráveis à ideologia dominante. Encontrando, por isso, vasta dificuldade em compreender a essência da realidade. Este fato cria um bloqueio a impedir que estes profissionais auxiliem no processo de desvendamento da realidade, tendo em vista uma mudança social. Visto que se o professor não consegue ler a realidade de maneira crítica e emancipatória, não é possível auxiliar na instrumentalização de seu aluno para que leia a realidade em sua essência. São essas questões que vamos tentar compreender na fala dos professores.

É importante focarmos na análise da **Tabela 56** e do **Gráfico 20** o fato de que 93% dos professores entrevistados já possuem, ou estão estudando, para obterem uma formação superior específica para lecionar nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste caso, não falta formação superior específica aos professores da escola.

Tabela 56 - Curso superior que os professores fizeram ou estão fazendo

Pedagogia	8
Normal Superior	3
Ciências/Matemática, Normal Superior e Especialização em Didática	1
Letras e Normal Superior	1
Enfermagem	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Gráfico - 20 - Curso superior que os professores fizeram ou estão fazendo (em porcentagem)

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

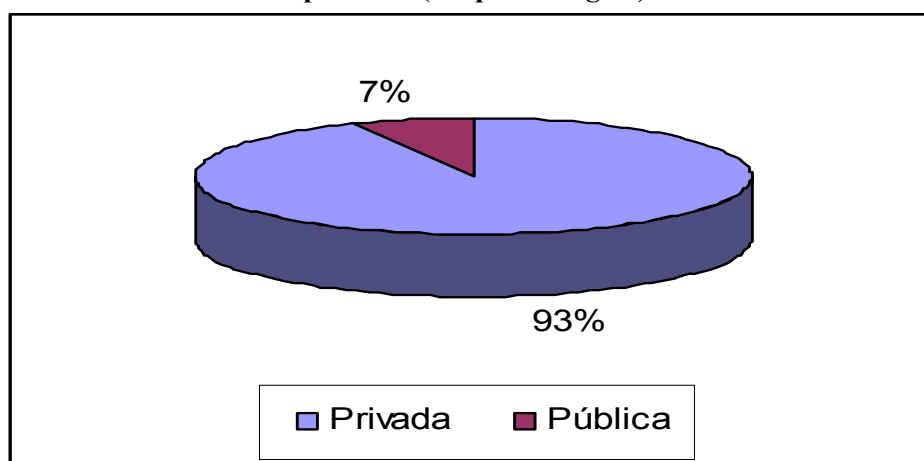
Os dados presentes na **Tabela 57** e no **Gráfico 21**, confirmam a realidade nacional, ou seja, que grande parte dos docentes que lecionam na Educação Básica pública, são formados em instituições privadas. Ou seja, isto ocorre, também, em Paulicéia, pois 93% dos professores entrevistados não são formados em universidades públicas. Daí a necessidade de pensarmos se estas instituições privadas têm como preocupação central a formação para um processo emancipatório. Situação que acreditamos difícil de acontecer, pois estas instituições estão inseridas nesse ciclo de produção de capital, pois são empresas que vendem uma formação profissional e tem como intenção principal, como qualquer empresa, produzir/reproduzir/acumular/concentrar capital. Ficando por conta do trabalho individual dos professores, a partir de sua concepção teórico-metodológica, construir com seus educandos uma leitura crítica da realidade.

Tabela 57 – Quantidade de professores que estudaram/estudam em instituições públicas ou privadas

Privada	13
Pública	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Gráfico - 21 - Quantidade de professores que estudaram/estudam em instituições públicas ou privadas (em porcentagem)



Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

As respostas dos professores na **Tabela 58** são muito relevantes para confirmarmos a importância da nossa pesquisa, pois todos os professores concordam que a questão agrária faz parte da realidade dos educandos da escola pesquisada. Afirmando que existe uma grande quantidade de alunos do campo que estudam na escola, sendo que muitos são oriundos de assentamentos¹⁵⁴.

Tabela 58 - Opinião dos professores se a questão agrária faz parte da realidade dos nossos alunos da escola

Sim, pois temos alunos da área rural, de assentamentos e acampamentos	14
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Quando comparamos as respostas da **Tabela 58** com as respostas da **Tabela 58** e do **Gráfico 22** notamos que existe uma contradição nas respostas, pois apesar de todos os professores concordarem que a questão agrária é parte inerente da realidade dos alunos da escola pesquisada, 43% dos professores não trabalham a respeito dessa questão em sala de

¹⁵⁴ Atualmente, não há mais alunos oriundos de acampamentos na escola, pois estas famílias foram assentadas em Paulicéia e em Caiuá, mas até 2005 havia na escola muitos alunos de acampamentos.

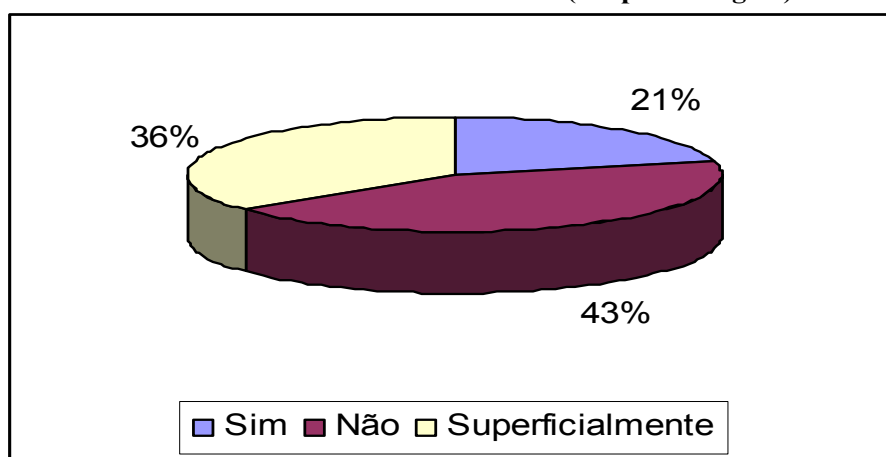
aula e 36% trabalham superficialmente. Sendo que apenas 21% dos professores afirmam que trabalham essa questão em sala de aula.

Tabela 59 - Quantidade de professores que trabalham a respeito da questão agrária e dos movimentos sociais em sala de aula

Sim	3
Não	6
Superficialmente	5
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Gráfico - 22 - Quantidade de professores que trabalham a respeito da questão agrária e dos movimentos sociais em sala de aula (em porcentagem)



Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Logo, por meio da **Tabela 59**, vamos conhecer quais são os motivos pelos quais os professores não trabalham a respeito da questão agrária em sala de aula, mesmo concordando que faz parte da realidade dos alunos.

Tabela 60 - Dificuldades encontradas para que ocorra a aprendizagem da questão agrária

Falta de preparo/capacitação dos professores para trabalhar os conteúdos	2
Falta de preparo dos professores e dificuldades de assimilação dos alunos	1
Dificuldades de assimilação dos alunos	2
Não sei por que não trabalho o tema em sala de aula	2
Tema abstrato, difícil e complexo	2
Formação inicial do professor, recursos didáticos e clientela	1
Pela geografia não ser valorizada pelo sistema educacional nas séries iniciais e a falta de livros didáticos adequados	1
Conhecer bem a localização e a realidade em que vivem os alunos	1
Sem resposta	2
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Notamos que há uma pluralidade de questões que os professores colocam para explicar as dificuldades do ensino em sala de aula. Concordamos com as respostas dos professores que afirmam que a dificuldade está na formação do professor. Quanto à dificuldade de assimilação dos alunos e a complexidade do assunto, discordamos parcialmente, pois todo tema em profundidade é complexo e, logicamente, alunos com menor idade podem apresentar maior dificuldade de assimilação. Porém, o assunto deixa de ser complexo se trabalhamos a partir da realidade desses alunos e de acordo com a sua etapa de desenvolvimento. Daí discordarmos que seja um tema abstrato, pois os próprios professores reconheceram que esse tema faz parte da realidade dos alunos.

Concordamos que a geografia deve ser mais valorizada nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, porém como a principal função dessa etapa escolar é alfabetizar, se faz fundamental o trabalho interdisciplinar. Quanto à falta de recursos didáticos, entendemos que esta limitação atrapalha o processo, mas não se trata de um fator determinante, como já tivemos a oportunidade de constatar, uma vez que a própria realidade dos alunos pode fornecer material rico e diversificado.

A **Tabela 61** mostra as informações que os professores têm a respeito dos movimentos sociais do campo.

Tabela 61 - Informações que os professores possuem a respeito dos movimentos sociais do campo

Informações pela mídia	4
Pouca informação sobre o assunto	1
Não consigo me expressar	2
Lutam para melhorar a situação de vida das pessoas	1
MST, Sem terra, Assentamentos, Conflitos com fazendeiros	3
Conseguir o direito de posse das terras na nossa região	1
Desorganizados e baderneiros	1
Questão campo/cidade, a falta de investimentos no campo, o abandono do campo e a luta pela terra	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Podemos verificar que se juntarmos os professores que só tem as informações da mídia aos que possuem pouca informação e ainda os que não conseguem se expressar sobre o assunto, teremos 7 respostas, ou seja, 50% dos professores entrevistados não tem possibilidade de discutir o assunto de maneira satisfatória. E ainda temos uma resposta que corresponde ao que a mídia burguesa tenta incutir nas pessoas, de que são baderneiros e desorganizados. Tendo em vista que estas questões fazem parte da realidade dos alunos dessa escola, e que de forma geral de toda a região do Oeste Paulista, os professores deveriam estar preparados para trabalhar a temática dos movimentos sociais.

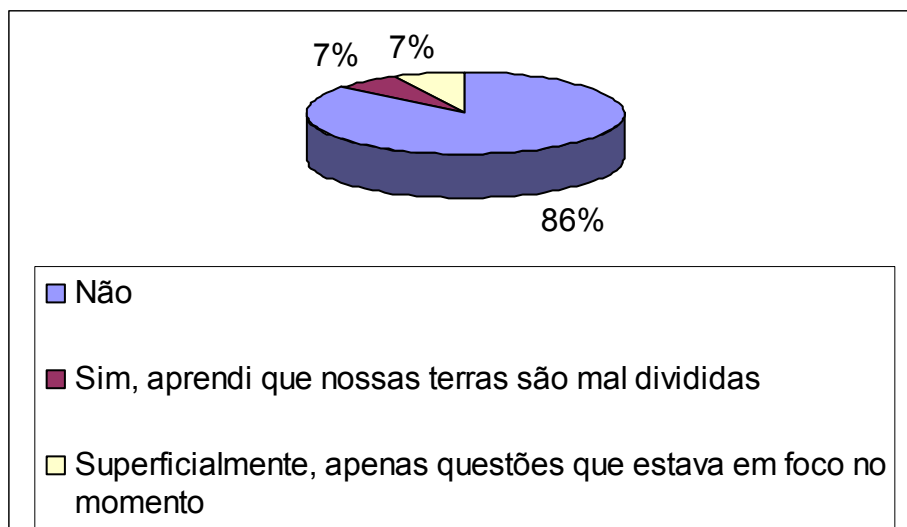
A **Tabela 62** e o **Gráfico 23** servem como pistas para esclarecer porque a maioria dos professores não consegue discutir de maneira satisfatória a temática da questão agrária e movimentos sociais.

Tabela 62 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito da questão agrária e os movimentos sociais em sua formação acadêmica

Não aprendi	12
Sim, aprendi que nossas terras são mal divididas	1
Superficialmente, apenas questões que estava em foco no momento	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Gráfico - 23 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito da questão agrária e os movimentos sociais em sua formação acadêmica (em porcentagem)



Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Como podemos verificar 86% dos professores não tiveram nenhuma discussão a respeito desse assunto na sua formação acadêmica e os 14% restantes aprenderam superficialmente a respeito dessa questão. Demonstrando, então, que esses cursos superiores, principalmente os cursos de formação de professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental (Normal Superior e Pedagogia), onde a maioria dos professores é formada ou está cursando, não entendem como importante esse debate, apesar da realidade demonstrar o contrário. Ou então, não tem professores capacitados para fazer essa discussão. Logo, é complicado para os professores que não têm em sua formação acadêmica esclarecimento acerca, por exemplo, dos movimentos sociais conseguirem construir a efetivação de uma Educação Emancipatória e condizente com a realidade dos educandos do campo, sobretudo, dos educandos oriundos de assentamentos e acampamentos.

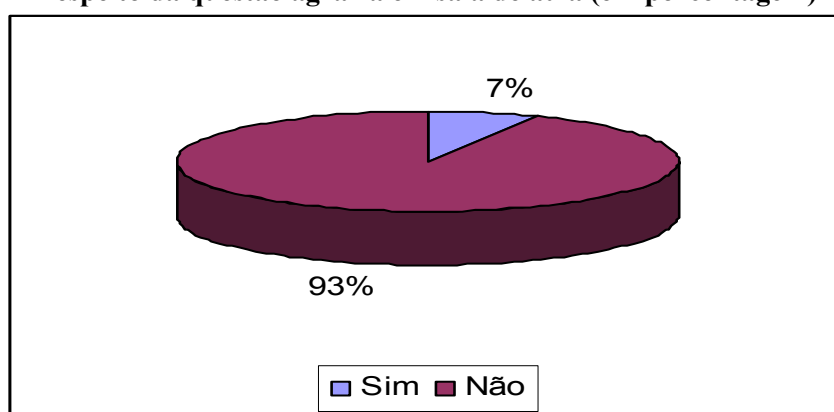
Daí a importância dos professores expressarem sua opinião a fim de avaliarem se estão ou não preparados para trabalhar a respeito da questão agrária e dos movimentos sociais em sala de aula. É o que veremos na **Tabela 63** e no **Gráfico 24**:

Tabela 63 - Opinião dos professores sobre se consideram estar preparados para trabalhar a respeito da questão agrária em sala de aula

Acho que sim, devido aos cursos de educação continuada	1
Não	2
Não, pois a prioridade foi alfabetização e matemática deixando para segundo plano os outros assuntos	3
Não, pois pouco ou nada é falado nos cursos de formação docente	1
Não, pois o assunto é muito complexo e foi aprendido de forma superficial no Ensino Superior	3
Não, porque está muito difícil de responder estas questões	1
Não, porque a questão agrária faz mais parte da política (governo) do que da educação	1
Não, porque não foi ensinada nem nos cursos de educação continuada e nem na faculdade	1
Não, pois não me sinto preparada para trabalhar o assunto	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Gráfico - 24 - Opinião dos professores sobre se consideram estar preparados para trabalhar a respeito da questão agrária em sala de aula (em porcentagem)



Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

As respostas da maioria dos professores confirmam a nossa análise de que os professores estão saindo despreparados tanto em relação à formação acadêmica como dos cursos de educação continuada. Pois, 93% dos professores admitem não estarem preparados para trabalhar com essa questão em sala de aula. A prioridade dada aos conteúdos de língua portuguesa e de matemática entendidos como conteúdos centrais no processo de alfabetização acabam colocando os outros conteúdos, dentre eles os de geografia, em segundo plano, como respondeu um professor.

Tivemos também a afirmação de um professor no sentido de que a questão agrária é um assunto que pertence ao governo e não a educação. Esta resposta demonstra a superficialidade com as quais os professores estão sendo formados, pois encontram

difficuldade em entender as relações ente sociedade e educação e, neste sentido, a importância da posição política do professor frente ao processo de mudança social ou, pelo contrário, de reprodução do *status quo*.

Como os professores encontram dificuldades em trabalhar questão agrária e movimentos sociais em sala de aula, vamos verificar na **Tabela 64** se os professores acreditam que esses conteúdos são menos importante em relação aos conteúdos de língua portuguesa ou de matemática.

Tabela 64 - Opinião dos professores sobre se consideram esse conteúdo menos importante do que os outros conteúdos ensinados, como em língua portuguesa e em matemática.

Não acho porque aprender geografia é saber o mundo em que estamos inseridos	1
Não consideraria menos importante, por fazer parte da precária realidade de nosso país	3
Não, acho muito importante e gostaria de aprender mais sobre o assunto para trabalhar de forma interdisciplinar	1
Não, considero muito importante, apesar de ter menos tempo destinado a essas aulas	1
Não, porque a geografia faz parte da realidade de muitos alunos da escola	2
Não, ele também é de suma importância para a vida de nossos alunos	1
Não, mas no meu caso meus alunos não presenciam essa realidade	1
Não, porque todas as disciplinas são igualmente importantes	2
Não, porque precisamos saber nos localizar, conhecer a vegetação, tipos de terrenos etc.	1
No segundo ciclo este conteúdo é tão importante quanto o de outras disciplinas	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Verificamos pelas respostas que todos os professores têm a consciência de que os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar perdem a hierarquia de importância entre eles, mesmo quando o foco principal é a alfabetização. A maioria concorda que ensinar geografia faz parte da nossa realidade, daí sua importância. Isso significa que os professores entendem este conteúdo como essencial e se preocupam em trabalhar com a realidade dos alunos, falta então formação com qualidade para que o processo se realize.

Quando um professor responde que acha o assunto importante, mas que não faz parte da realidade de seus alunos é porque, neste caso, ele leciona de manhã onde estudam apenas alunos da cidade. Mesmo com esta justificativa é preciso fazer uma ressalva, pois a Educação do Campo não deve ser pensada como paradigma que sirva apenas aos alunos do campo, basta pensarmos que os assentamentos estão territorializados no município de

Paulicéia, que é o lugar onde os alunos moram, logo esta realidade atinge o campo e a cidade, ou seja, atinge a todos mesmo que de diferentes formas. Além do mais a mídia transmite notícias acerca dessa questão de maneira distorcida e cabe ao professor discuti-las. Daí a necessidade de se trabalhar o assunto, por exemplo, relacionado com o êxodo rural, problemática que envolve campo-cidade enquanto totalidade.

Para investigarmos se os professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental têm consciência da importância de se ter conhecimento sobre a questão agrária e os movimentos sociais, perguntamos se eles acreditam que os professores devem saber essas questões. Vamos ver o que eles responderam na **Tabela 65**:

Tabela 65 - Opinião dos professores se os educadores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental devem saber estas questões

Sim, podemos introduzir essas informações na interdisciplinaridade	1
Sim, as crianças assistem TV, elas ouvem as pessoas falarem sobre ao assunto e muitos vivenciam esta situação	1
Sim, para não ficar sem ter o conhecimento dos problemas atuais	2
Sim, é importante saber como funcionam os movimentos de luta pela terra	1
Sim, seria muito bom se todos tivessem mais informações sobre estas questões	1
Sim, todo professor deve estar bem informado, mas infelizmente não é o meu caso no momento	1
Sim, porque corresponde a realidade da maioria dos alunos	2
Sim, principalmente em nossa região devido o grande número de acampamentos do MST e assentamentos	1
Sim, porque conhecimento nunca é demais, porém acabamos fragmentando o conhecimento demais	1
Sim, porque para ensinar aos alunos deve-se saber o que se está ensinando	2
Sim, para ensinar melhor e para compreender melhor a realidade dos alunos	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Todos os professores concordam com a importância dos profissionais da educação saberem sobre a questão agrária pelo fato deste assunto fazer parte da realidade dos alunos. É unânime entre eles a compreensão de que é preciso conhecer melhor a realidade agrária do Brasil e dos alunos para poder lecionar. Inclusive um professor declara que todos os professores deveriam conhecer melhor os problemas do campo, mas que infelizmente não é o seu caso. Ratificando que os professores reconhecem a importância do assunto e que gostariam de saber mais para poder discuti-lo em sala de aula. Portanto, parece não haver falta de vontade de aprender e consciência da importância deste conteúdo, o que falta ao professor

é o conhecimento a respeito do assunto, pois não o tiveram nem em sua formação acadêmica e, também, não foi suprida nos cursos de educação continuada.

Tendo em vista que a fonte de informação da maioria dos professores a respeito dos movimentos sociais está na mídia, vamos conhecer por meio da **Tabela 66** quais são as revistas e jornais que lêem ou assistem:

Tabela 66 - Resposta dos professores a respeito das revistas que lêem ou jornais que lêem ou assistem

Revista Nova Escola e Jornal Nacional	3
Revista Nova Escola, Jornal Nacional e jornais regionais	1
Assisto Jornal Nacional	1
Revista Nova Escola, Veja e Jornal Nacional	2
Jornal Regional, Revista Nova Escola e programa Nosso Campo	1
Caros Amigos e Nova Escola	1
Revista Nova Escola, Jornais da região e Jornal da Globo	1
Jornal Nacional e Folha de São Paulo	1
Profissão Mestre, Revista Nova Escola, Revista do Professor e Jornal Nacional	1
Revista Veja, Revista Nova Escola, Jornal Nacional e SP/TV	1
Jornal Nacional e Jornal Regional: Fronteira Notícias	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Notamos pelas respostas que muitos professores lêem a revista Nova Escola especializada em educação que é de extrema relevância ao educador, mas não é o suficiente para entender a questão agrária no Brasil. O programa “Nosso Campo”, também, não discute a questão agrária de forma emancipatória, pelo contrário, enfatiza o agronegócio.

A única fonte de informação que aparece nas respostas e que tem condições de propiciar informações alternativas às da mídia hegemônica é a revista Caros Amigos, na qual escrevem importantes teóricos como Frei Betto, João Pedro Stedile, Vasconcelos, José Arbex Júnior, Emir Sader dentre outros¹⁵⁵. Mas ela aparece indicada, infelizmente, por apenas um professor.

Por outro lado, notamos a grande influência do Jornal Nacional, ele aparece como opção para 11 professores e, soma-se, ainda, aos telejornais da rede Globo não indicados por apenas um professor. Os jornais regionais, na sua maioria, são da rede Globo também. Sendo assim, a rede Globo tem sido a maior fonte de informações entre os professores da escola pública pesquisada, ou seja, a maior representante da mídia burguesa da América Latina é, infelizmente, a maior fonte de informação dos professores das séries/anos

¹⁵⁵ Na edição de novembro de 2007 saiu um texto dos geógrafos Fernandes e Thomáz Júnior, docentes da Unesp/campus de Presidente Prudente/SP.

iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Isso significa que se o professor não conseguir ler a realidade de maneira crítica por meio de uma formação sólida, será facilmente influenciado pela ideologia neoliberal catequizada pela rede Globo. Daí a dificuldade em se construir uma Educação Emancipatória.

E temos, também, uma das maiores inimigas dos movimentos sociais, a revista Veja, felizmente, indicada por apenas dois professores. Isso significa que a falta de recursos financeiros do professor faz com que ele não assine revistas, por isso assiste mais aos telejornais.

A **Tabela 67** revela a opinião dos professores acerca da credibilidade das fontes de informações que eles têm disponíveis.

Tabela 67 - Resposta dos professores se eles confiam nas informações que esses jornais ou revistas trazem

Sim, porque eles estão em contato com o que acontece no mundo	1
Sim, porque são renomados	1
Sim, porque parecem verídicas	1
Sim, porque acredito que eles não dariam informações erradas	1
Parcialmente, porque alguns são sensacionalistas	1
Acredito na revista Nova Escola, porque é especializada, nas outras parcialmente, pois podem ser sensacionalistas	1
Nem sempre	1
Às vezes, porque existem nas revistas exemplos difíceis de serem aplicados na prática	1
Parcialmente, porque muitas vezes não é minha opinião	1
Às vezes, algumas coisas precisam ser vivenciadas e praticadas	1
Procuro ter uma opinião em cima do que está sendo noticiado	1
Não cegamente, pois sempre há interesses por trás que desconhecemos	1
Não totalmente, principalmente os televisionados, por causa da ideologia das mensagens subliminares	1
Tenho dúvidas, mas acredito que sim	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Apenas cinco professores acreditam que as informações transmitidas por estes meios de comunicação são confiáveis, a maioria, nove professores, acreditam parcialmente. Isso quer dizer que grande parte dos professores tem consciência de que as notícias não são neutras, há interesses de grupos específicos. Todavia, a questão que se coloca é que os professores devem ter formação suficiente para separar o que é aparência e o que é essência nos fatos divulgados pela mídia. Dito de outra maneira, eles devem ser capazes de identificar quando um conhecimento serve como opção política emancipatória podendo

propiciar uma leitura crítica da realidade. No entanto, não é isso que temos verificado nas respostas dos professores.

A fim de especificarmos nosso assunto, vamos saber qual é a opinião dos professores a respeito das notícias divulgadas pela mídia acerca dos movimentos sociais, tendo em vista que partimos do pressuposto que a mídia burguesa tenta destruir os movimentos sociais denegrindo sua imagem perante a sociedade. Vejamos a resposta na **Tabela 68**:

Tabela 68 - Opinião dos professores a respeito do que esses jornais ou revistas falam acerca dos movimentos sociais

Relatam apenas quando acontecem invasões significativas	1
Mostram pessoas sendo presas, desacato a autoridades etc.	1
Tudo, mas sobre a visão dos seus interesses	1
Não sei	1
Luta pela terra	1
Sobre ocupações, conquistas e ações do movimento sem-terra	3
Geralmente criticam, pode não ser diretamente, mas podemos observar a desaprovação	1
Muito pouca informação	2
Suas lutas, suas mudanças, seus meios de lutas e de sobrevivência	1
Sobre o Movimento dos Sem – Terras e outros	1
O que eles acham que deve falar e o que convém falar	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Constatamos que três professores conseguiram captar a intencionalidade manipuladora da mídia, afirmando que a mídia desaprova os movimentos sociais e transmitem a notícia de acordo com os seus interesses.

Entrando de forma mais específica no assunto, vamos saber qual é a opinião dos professores a respeito do MST (**Tabela 69**):

Tabela 69 - Opinião dos professores a respeito do MST (a favor ou contra)

Não tenho conhecimento ou argumento suficiente para responder esta questão	2
Sou a favor, desde que não sejam baderneiros e assassinos	1
Contra	3
Parcialmente, porque tem pessoas que realmente merecem ganhar um pedaço de terra, mas têm outras que se aproveitam da situação e vendem a terra em seguida	2
Sou contra o movimento devido a suas ações de ocupações e brigas	1
Sou a favor, porque existem muitas terras improdutivas	1
Contra, não aprovo os métodos do MST, apesar de ser a favor da divisão de terras	1
Parcialmente, pois acho que deveria haver uma melhor distribuição, porém, não sou a favor da invasão	1
Contra, porque a maioria das pessoas para conseguir um pedaço de terra trabalha a vida inteira, enquanto eles têm “uso capião”	1
É uma questão social e política que precisa ser estudada e organizada para ser feita de forma justa	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Se partirmos da perspectiva que a Educação do Campo busca a construção de uma educação em conjunto com os movimentos sociais, numa escola inserida em relações camponesas de luta pela/na terra, o fato dos professores continuarem tendo opiniões distorcidas e insuficientes a respeito dos movimentos sociais é muito preocupante, pois compromete as possibilidades de mudança. A maioria das respostas confirma que os professores apesar de saberem que existem interesses que se escondem por detrás das notícias, não conseguem separar a realidade do discurso ideológico dominante. Acreditamos que isso ocorre porque não tiveram uma formação que lhes propiciasse ler a realidade de maneira crítica numa perspectiva de busca por um processo emancipatório.

Temos dois professores que admitiram não ter conhecimento suficiente acerca do MST para expressar sua opinião, dos outros 12 que responderam apenas um confirma a sua posição favorável ao MST. O restante, dez professores, mesmo os que se julgam a favor, tem uma interpretação equivocada da realidade. Sendo que três professores se posicionaram literalmente contra o MST.

Paradoxalmente dois professores dizem ser favoráveis à reforma agrária, mas contra os métodos do MST. Esses professores estão partindo do princípio de que o MST não é necessário para se fazer a reforma agrária, pois desconhecem a informação de que todos os assentamentos foram conquistados na luta. E mais, desconhecem que pelo MST passa um projeto educacional, socioambiental, emancipatório, humanizador etc., de resistência cultural e política ao capital, que a mídia faz questão de esconder e, por isso, as pessoas desconhecem.

Termos como baderneiros e assassinos, que apareceram nas respostas, demonstram a influência da mídia junto aos professores mesmo estes estando tão perto da realidade agrária do município expressa na presença de alunos oriundos do campo.

Definitivamente a construção de uma Educação do Campo emancipatória, passa necessariamente pela conscientização do professor a respeito da questão agrária e da importância dos movimentos sociais.

Pensando na construção desse projeto emancipatório de Educação do Campo, vamos saber por meio da **Tabela 70** se os professores conhecem esse projeto e se já discutiram essa proposta em sua formação acadêmica.

Tabela 70 - Respostas dos professores se conheceram a discussão acerca da Educação do Campo na sua formação acadêmica

Não	11
Não aprendi, mas pesquisei sobre sem – terra e a má divisão de nossas terras para aplicar em sala de aula	1
Aprendi sobre transformações da paisagem por meio do homem e da sociedade	2
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Pelas respostas fica evidente que as instituições privadas devem adequar seu currículo a realidade na qual estão inseridas, pois se a questão agrária é parte inerente dos alunos dessa região, os professores deveriam ser preparados para trabalhar com as especificidades dos educandos do campo. Todavia, o que identificamos é que os professores desconhecem essa discussão, pois ainda predomina uma educação superior ideologicamente urbanizada e neoliberal. Nas respostas, 11 professores admitem que desconhecem essa discussão, as outras respostas dizem respeito a geografia agrária e não a Educação do Campo. Mostrando que essa discussão está ainda muito restrita a grupos no interior da academia e não chegou aos professores da Educação Básica.

Pressupondo que o livro didático, apesar de ter sua importância reduzida atualmente, ainda é uma fonte importante de conhecimento e de recurso didático para o professor, vamos conhecer a opinião dos professores a respeito do livro didático que usa e se este traz discussões referentes à questão agrária. Como podemos verificar na **Tabela 71:**

Tabela 71 - Resposta dos professores sobre qual é seu livro didático de geografia preferido e se este livro traz discussões referentes à questão agrária

Não me lembro de nenhum livro que trata desse assunto	2
Nenhum	1
O que adotamos na primeira série não aborda o assunto	1
Não me lembro de nenhum livro didático de geografia	1
O mundo em movimento, mas não trata do assunto	1
Viver e aprender, mas não trata da questão agrária	3
Estudos sociais, porém não trata da questão agrária	3
Não respondeu	1
Não trabalho com livro de geografia, trabalho com coleções	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Na opinião dos professores não existe nenhum livro didático de geografia de sua preferência que trata a questão agrária. O que mostra a desimportância dada à questão nos livros didáticos. Entre as coleções preferidas pelos professores aparece: O mundo em movimento; Estudos Sociais e Viver e Aprender¹⁵⁶.

Como o PCN atualmente tem sido a maior fonte de informação dos professores a respeito da ciência geográfica, vamos verificar por meio da **Tabela 72** o que os professores conhecem de geografia agrária fruto do PCN.

Tabela 72 - Respostas dos professores se sabem a respeito de como o PCN trata a questão agrária.

Não	10
Não lembro com clareza	1
Não, vi muito pouco sobre geografia nos PCNs e nunca foi enfocada a questão agrária	1
Sim, mas há necessidade de melhorar a capacitação do professor com relação a esse assunto	1
Sim, é necessário melhorar a forma como ocorre a Reforma Agrária no Brasil	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Apenas dois professores afirmam saber como o PCN de geografia trata a questão agrária, sendo que um deles confirma a necessidade de melhorar a capacitação dos professores com relação ao entendimento desta questão. E outro afirma ter aprendido pouco sobre geografia e muito menos sobre a questão agrária. O restante, ou seja, 86% dos

¹⁵⁶ Porém, temos que fazer uma ressalva: o livro didático de geografia da 4ª série da coleção “Viver e Aprender” aborda o assunto, mesmo que de forma sintética.

professores pesquisados afirmam não saber, ou não se lembrar, de como o PCN de geografia trata essa questão. Isso significa que esse documento é, na maioria dos casos, discutido de maneira superficial ou que, por causa de seu ecletismo, problema que abordamos em outra ocasião, atinge pouco seus objetivos.

A **Tabela 73** tem como objetivo apreender o nível de conhecimento que os professores tiveram em sua formação acadêmica e continuada a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no PCN de geografia.

Tabela 73 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no PCN de geografia

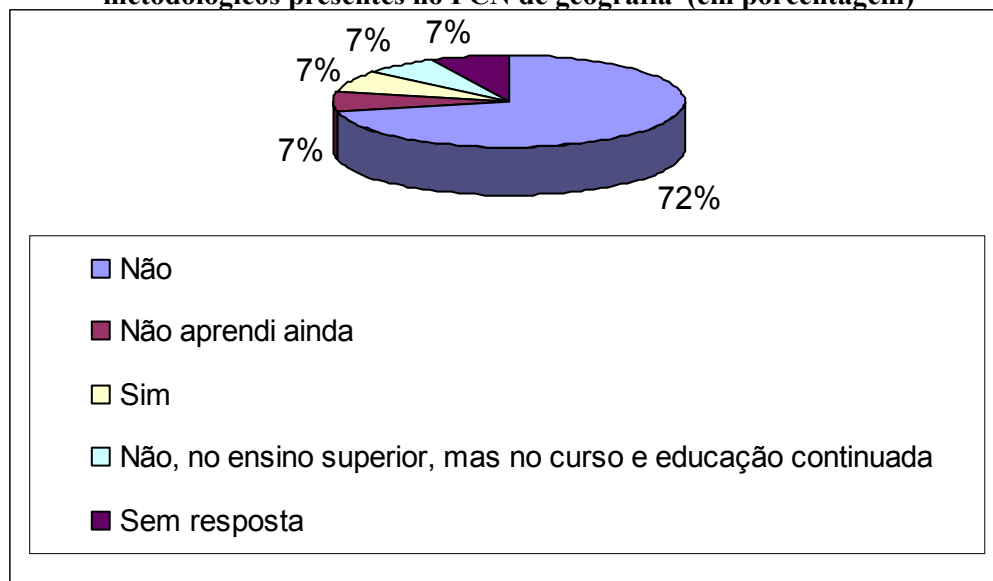
Não aprendi	10
Não aprendi ainda	1
Sim	1
Não, no Ensino Superior, mas no curso e educação continuada.	1
Sem resposta	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Como é possível verificar, apenas dois professores dizem ter aprendido a respeito desse assunto, ou seja, 14% dos professores entrevistados. Temos 72% dos professores entrevistados que afirmaram não terem conhecimento algum desta discussão. Isso indica que esse tema não está sendo debatido, ou seja, a maioria dos cursos de educação continuada e do Ensino Superior tentam, na melhor das hipóteses, debater a geografia por meio do PCN, mas não discute seus pressupostos teórico-metodológicos, seus avanços e retrocessos, suas ideologias e contradições¹⁵⁷. Ou seja, não se faz discussão para além dos PCNs de maneira a contribuir para sua superação, logo se ensina a pensar a geografia a partir e apenas do PCN. A única concepção teórica progressista e coerente discutida nos PCNs é o Construtivismo.

¹⁵⁷ Mesmo os cursos de licenciatura em geografia não discutem de maneira satisfatória esse documento.

Gráfico - 25 - Quantidade de professores que aprenderam a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no PCN de geografia (em porcentagem)



Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Entendemos que para o professor discutir a ciência geográfica em sala de aula, se faz necessário conhecer seus conceitos e objetivações que a caracterizam como ciência, bem como, as problemáticas relacionadas ao seu objeto de estudo. Isso só é possível de ser alcançado por meio do conhecimento das pesquisas dos geógrafos que discutem as problemáticas de nossa realidade do ponto vista geográfico, ou seja, se faz necessário conhecer as pesquisas dos geógrafos. Por meio da **Tabela 74** vamos buscar conhecer quais são os geógrafos conhecidos pelos professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e se eles já leram algum livro destes autores citados.

Tabela 74 - Respostas dos professores se eles leram algum autor da geografia durante sua formação acadêmica

Não	10
Paulo Freire	1
Não me lembro	2
Sim, alguns textos, mas não me lembro o autor	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Como vemos o resultado é desanimador, pois realmente a única fonte de conhecimento da ciência geográfica pelos professores está no PCN de geografia. Isso quer dizer que certamente enquanto essa situação persistir o ensino de uma geografia

emancipatória será difícil de ser efetivado na prática. Nenhum dos professores entrevistados lembrou o nome de autores da geografia. E dez deles, ou seja, 71% afirmam não terem lido nenhum autor da geografia em sua formação acadêmica. O que demonstra como o professor está saindo despreparado para lecionar. Inclusive um professor confundiu Paulo Freire como sendo um autor da geografia. Nem os geógrafos mais conhecidos como Milton Santos ou Azis Ab' Saber foram lembrados pelos professores. Essa circunstância indica uma situação incontestável: é preciso aprofundarmos a discussão acerca do PCN de geografia e verificar qual está sendo as influências positivas negativas junto aos professores.

Partindo do princípio defendido no início desta dissertação de que acreditamos que o materialismo histórico e dialético é o pressuposto teórico-metodológico capaz de ler a realidade em sua essência, investigamos o conhecimento que os professores têm a respeito do assunto. Situação que apresentamos na **Tabela 75**:

Tabela 75 - O que os professores aprenderam sobre o materialismo histórico e dialético em sua formação acadêmica

Não aprendi	8
Não me lembro	3
Não aprendi ainda	2
Aprendi em um semestre do primeiro ano	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Como vemos somente um professor aprendeu, superficialmente, sobre o assunto na sua formação acadêmica, o que demonstra mais uma vez que as instituições privadas não estão preocupadas com a formação crítica do professor. Obstaculizando a construção de uma educação e de um ensino de geografia emancipatórios.

Pensando na construção de uma educação e de um ensino de geografia emancipatórios, é de importância imprescindível (outro pressuposto de nossa Dissertação) que os professores formados em cursos de licenciatura e, sobretudo, de pedagogia leiam Paulo Freire. Nesta perspectiva, vamos saber por meio da **Tabela 76** quais são os livros de Paulo Freire conhecidos pelos professores.

Tabela 76 - Respostas dos professores a respeito dos livros do Paulo Freire que leram durante a formação acadêmica

Não li nenhum livro do Paulo Freire	4
Li alguns capítulos	2
Li, mas não me lembro o nome	1
Não respondeu	1
Pedagogia da Autonomia	5
Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

O ideal seria que todos os professores tivessem lido algumas obras de Paulo Freire, mas como vemos não é isso o que ocorre na prática. Pois quatro professores nunca leram Paulo Freire e cinco deles conhecem apenas uma obra. Todavia, o mais relevante é a forma como se pensa a concepção freireana de educação, pois, muitas vezes, tem se feito, ideologicamente, uma leitura neutra de seu pensamento, tentando reduzir seu pensamento ao dos construtivistas. No entanto, a postura política freireana é o que há de essencial em sua obra, ou seja, para os leitores de Paulo Freire se torna compatível a construção de uma Educação do Campo emancipatória em conjunto com os movimentos sociais, pois para ele o MST e outros movimentos sociais cumprem função de extrema importância no auxílio à construção de uma sociedade libertada da opressão/exploração/alienação/coisificação do capital.

A questão política em Paulo Freire, que é o grande avanço de sua obra, parece incomodar os educadores, logo tudo indica ser intencional o movimento que busca esvaziar de significados políticos sua Teoria, só assim ela passa a ser aceita na atualidade, quando perde seu caráter de classe, se tornando neutra. Num passado não muito distante, na ditadura militar, foi justamentemente o contrário, Paulo Freire foi criticado e desautorizado porque, segundo seus críticos, tinha construído uma concepção de alfabetização que mais se aproximava de um folhetim revolucionário do que de uma Teoria. Portanto, a crítica manipula, de acordo com o momento, a questão política presente na obra de Paulo Freire, ora dando revelo, ora esvaziando.

Nesta perspectiva de construção de uma Educação Libertadora, vamos conhecer através da **Tabela 77** qual é a opinião dos professores a respeito da função que desempenha a educação formal na sociedade.

Tabela 77 - Opinião dos professores a respeito da função que desempenha a educação formal na sociedade

Formar cidadãos reflexivos para enfrentar a sociedade e suas mudanças	1
Orientar o cidadão em todos os aspectos	2
Educar para passar nas provas	1
Ensinar a ler, escrever, contar, conhecer o espaço onde vive e as transformações ocorridas durante os tempos	1
Ela possibilita o aperfeiçoamento das idéias (mentalidade)	1
Formar, informar, transformar e criar cidadãos conscientes	1
Preparar o indivíduo para atuar em seu meio social, consciente de seus direitos e deveres	1
A cidadania, ética, compromisso e amor ao próximo	1
Instruir e educar	1
Tem a função moral de formar cidadãos conscientes, mas infelizmente isso não acontece	1
Preparar o ser humano para saber viver no meio social	1
Tem a função de transformar, porém na realidade está reproduzindo a sociedade	1
Formar alunos pensantes, críticos e ativos, tarefa alcançada por poucos	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Podemos notar que, com exceção de algumas respostas como “educar para passar nas provas”, que demonstra uma influência positivista de educação, a maioria dos professores tem a consciência de que a educação interfere na sociedade. Por isso, para a maioria a educação tem a função de formar cidadãos conscientes/críticos mesmo que para alguns professores a escola não esteja conseguindo cumprir essa função.

Aproveitamos para indagar a respeito dessa concepção de formação de cidadãos conscientes/críticos tão presente nos PCNs, pois na nossa concepção um modelo neoliberal de educação não permite a formação de sujeitos conscientes/críticos, logo, o discurso não corresponde ao que se deseja na prática. Pois, consideramos indivíduos conscientes, aqueles que conseguem pensar a realidade para além do discurso fatalista neoliberal e que entenda a necessidade e a possibilidade de superação de nosso modelo socioeconômico capitalista. Todavia, não é essa a concepção de que nos traz o PCN. Dessa forma, esse cidadão crítico de que nos fala o PCN de geografia continua sofrendo a alienação capitalista, logo temos que superar essas concepções conservadoras e pensarmos na formação da consciência crítica em sua essência, como teorizou Paulo Freire.

Para investigar essa necessária posição crítica que deve ter os professores com relação à educação apresentamos a **Tabela 78**, nela é possível entender se eles consideram que a educação tem a função de transformar a sociedade.

Tabela 78 - Opinião dos professores se a educação formal tem a função de transformar a sociedade

Sim	14
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Nessa questão como pudemos observar é unânime a posição dos professores de que a educação tem a função de transformar a sociedade. Mostrando que o professor tem consciência da função escolar, mas falta-lhe acesso ao conhecimento crítico para que possa realizar essa função. Porque o que podemos notar é uma contradição no discurso de alguns professores, pois os mesmos que desconhecem ou são contra o MST, são a favor de uma educação transformadora. Isso significa que a ideologia tem influenciado o professor devido seu contato insuficiente com o conhecimento crítico/emancipatório.

Continuando nossa análise a respeito da função transformadora ou reprodutora produzida pela escola, vamos saber por meio da **Tabela 79** a opinião dos professores acerca do papel da educação, de forma específica perguntamos a eles se a educação atualmente está sendo transformadora ou reprodutora.

Tabela 79 - Opinião dos professores se a educação atualmente está sendo reprodutora ou transformadora

A educação será transformadora quando acontecer de forma democrática, mas formadora do ensinar-pensar do que ensinar-fazer	1
Em muitos lugares do nosso país ela somente reproduz devido à falta de projetos de capacitação para professores e da valorização dessa classe	1
Faz um pouco de cada uma delas, pois isso varia de pessoa para pessoa	1
Está sendo mais reprodutora, porque apenas reproduz o que está feito	1
Reprodutora, porque não consegue formar cidadãos críticos	1
Infelizmente a educação não consegue abranger a todos	1
Sem resposta	1
Reprodutora, porque não chega a formar a consciência individual	1
Transformadora, porque há movimentos (lutas) pela conquista de um espaço da terra	1
Apesar do discurso de se formar cidadãos críticos e reflexivos, isso não ocorre por falta de conhecimento do professor	1
Ainda não estou vendo os resultados, mas acredito no futuro de nossas crianças	1
Ainda não está transformando a sociedade por vários motivos	1
Não está conseguindo bons resultados pela falta de conscientização dos pais que não tiveram uma formação educacional	1
Ainda temos muito que aprender e caminhar para uma educação plena e de qualidade	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Na opinião da maioria dos professores, nove deles, a escola não está conseguindo ser transformadora. Dois professores acreditam que um dos motivos desta incapacidade da escola de ser transformadora está na capacitação/conhecimento do professor e de sua valorização profissional. A esta opinião acrescentamos que o professor necessita do contato com o conhecimento emancipatório, pois este é fundamental para a construção de uma educação também libertadora. Ou seja, não se trata de qualquer curso, pois existem cursos de capacitação subordinados a ideologia neoliberal do Estado, não surtindo, portanto, efeitos revolucionários.

A opinião de que a educação ainda é reprodutora devido à falta de conscientização dos pais que não tiveram uma formação educacional, é preocupante. Essa resposta se baseia na perspectiva de que alunos criados em um ambiente letrado tendem a ter maior facilidade de aprendizagem, o que é verídico, mas não podemos tratar essa questão de forma absoluta fazendo uma análise reducionista sobre um problema que é mais abrangente. Por exemplo, muitos militantes dos movimentos sociais não tiveram acesso adequado a educação formal, todavia possui uma capacidade de leitura da realidade bastante crítica, entendendo a educação como um processo de suma importância para a construção de uma ação humanizadora, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa.

Para finalizarmos, buscamos saber a opinião dos professores a respeito das questões que responderam. Vejamos a **Tabela 80**:

Tabela 80 - Opinião dos professores a respeito das questões respondidas

Foram boas para quem entende muito bem de geografia, para quem não tem o domínio fica em dúvida	1
Complicados para um leigo como eu	1
As questões cumpriram seu objetivo de conhecer a capacitação profissional do professor das séries iniciais, principalmente em geografia	1
Muito bem elaboradas, através delas percebo que preciso estar mais informada	1
Difíceis de responder	1
Complexas	1
Gostei das questões, apesar de ter tido algumas dúvidas	1
Este é um assunto que não tenho conhecimento, por isso me senti um pouco despreparada para respondê-las	1
Bem elaboradas	2
Tem expressões que não conheço	1
As questões foram muitas	1
Difícil, pois meu conhecimento foi insuficiente para responder. Não estudo sobre o assunto	1
Complicadas, porque não conheço bem o assunto	1
Total:	14

Fonte: Pesquisa realizada em Paulicéia, 2006. Org.: CAMACHO, R.S.

Muitos acharam as questões bem elaboradas, todavia a opinião quase geral foi no sentido de enquadrá-las como sendo de difícil compreensão, o que indica que o conhecimento que possuem do debate é superficial, inclusive muitos admitiram isso. É necessário pensar que não se trata de cobrar destes profissionais da educação um conhecimento de “especialistas em geografia e em questão agrária”. Mas entendemos que eles precisam em sua formação ter contato com questões fundamentais da ciência geográfica, inclusive os professores admitiram a necessidade de saber essas questões, por isso as afirmações de que não estudaram sobre o assunto é a prova da necessidade do aprofundamento desse debate na formação acadêmica, principalmente nas instituições privadas de Ensino Superior e nos cursos de educação continuada. Só assim vamos superar a idéia corrente de que esse assunto pertence apenas aos “especialistas”. Acreditamos, por exemplo, que todos os professores deveriam conhecer as problemáticas discutidas no questionário porque lecionam, também geografia, e trabalham com educandos do campo.

Desse modo, reafirmamos que não estamos culpando o professor pela má formação, mas os cursos responsáveis pela formação do professor que não tem envolvimento com a produção do conhecimento emancipatório.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O mundo não é assim
O mundo está sendo assim.”*

Paulo Freire

*“A história
como um conjunto
de possibilidades,
é um dado a priori.”*

Milton Santos

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1981a, p.33).

Paulo Freire explica que o que somos tem razões históricas e que o futuro nós construímos com nossas ações no presente. Nesta perspectiva, o futuro é construído por nós, seres humanos, nas nossas ações políticas, daí a possibilidade da mudança. Estamos nos posicionando contra o fatalismo neoliberal, de que tudo está perdido, e o que resta é se adaptar a essa realidade imóvel. Por isso, precisamos de uma educação que extinga a adaptação do processo educativo.

Entendemos que a educação formal, atualmente, se por um lado *está sendo* reprodutora do discurso ideológico fatalista neoliberal mantendo relação estreita com a manutenção do *status quo* dominante. Por outro, existe uma potencialidade e uma possibilidade de *vir a ser* libertadora que é inerente a sua condição, pois a educação é construída historicamente *pelos* e *para* os homens concretos, aqueles de “carne e osso” que podem reconstruir a história, como já ensinou o sempre otimista Paulo Freire. É a capacidade humana de superação dos condicionantes socioeconômicos que faz com que a realidade continue possibilitando a criação/recriação constante do novo e que nos faz otimista.

A crença na capacidade de mudança do ser humano é justamente o centro da proposta da Educação do Campo na busca do projeto emancipatório/humanizador de educação. Concebemos a educação como um instrumento de transformação social que junto com os movimentos sociais e demais instituições, que buscam a modificação da realidade

atual, formam um conjunto de ações importantes para a desestruturação da ordem estabelecida.

Ordem essa globalizada onde o ser humano perde a sua importância frente à produção material do capital. Produção material que, por sua vez, é construída coletivamente e apropriada individualmente. Nesta lógica capitalista mundializada o “ter” está acima do “ser”. E o ser humano se transforma em elemento residual. Daí a importância das propostas educativas que se constituem enquanto formas de resistência ao capital e aos seus valores ideológicos inculcados nos indivíduos desde a mais tenra idade na educação formal ou fora dela.

Os problemas e os processos de educação que estão acontecendo como forma de resistência pedagógica cultural simbolizam que um movimento se constrói a fim de minimizar as investidas da hegemonia dominante que se baseia no lucro, na eficácia, nos discursos da qualidade total e na busca pelo capital. Hoje, para ser é necessário ter. Ter acesso ao mercado, ao consumo, ao status. Isto significa que o homem se reduziu ao poder de compra. [...]. (NASCIMENTO, 2003, p. 10).

Acreditamos que “um outro mundo é possível”, porque a história não acabou, pois vivemos no mundo das possibilidades, logo a sociedade pode deixar de ser estratificada e passar a ser mais igualitária e democrática. Podemos construir uma sociedade em que os valores humanos possam ser maiores que os valores do lucro e do mercado. Para isso existem as resistências à opressão das classes dominantes nos movimentos sociais e na educação, dentro e fora da escola, seja formal e/ou informal. Neste sentido, Nascimento escreve a respeito de sua posição favorável a construção da humanização da sociedade e a confiança nesse projeto educativo de oposição ao modelo hegemônico em busca de...

[...] uma sociedade mais justa, fraterna e humanizada. Apesar de tais termos sejam usados como verbetes pelo lado oposto das resistências. O importante é saber que existem alternativas de educação acontecendo. E aqui entende educação não somente como espaço escolar, mas como práticas de transformação e de recriação da cultura [...]. A resposta mais adequada que se poderia dar para a existência desses movimentos contra-hegemônicos seria a partir do questionamento levantando no último Fórum Social Mundial: Um outro mundo é possível? (NASCIMENTO, 2003, p. 10).

Uma educação transformadora se faz necessária para que busquemos mudanças positivas no ser humano e na sociedade de uma forma integral, numa perspectiva humanizadora/libertadora, a fim de construirmos uma sociedade mais justa e igualitária. Desta

maneira, necessitamos construir uma educação cujo sentido emancipatório se concretize como sendo uma mutação integral do ser humano e das condições objetivas de sua existência (LOUREIRO, 2004).

O potencial emancipatório da educação se faz na opção por desvendar a essência da realidade que se encontra ocultada pelos aparelhos ideológicos controlados pelo capital e pelo Estado capitalista. Sendo assim, é o compromisso com o desvendamento da verdade (relativa) que torna a educação importante instrumento de mutação social. Este desvendamento da realidade propicia as condições para que sejamos sujeitos históricos.

É função de uma Educação Emancipatória orientar um posicionamento político que instrumentalize os educandos para a leitura crítica da realidade. Para que os indivíduos adquiram autonomia intelectual e se entendam enquanto seres históricos capazes de interpretar/questionar/transformar a realidade.

É tarefa específica da escola, ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e incluir também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. [...]; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar idéias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos. (CALDART, 2004, p.41).

A educação alcança seus objetivos emancipatórios na medida em que possibilita a construção da consciência crítica que dá autonomia ao indivíduo de ler a realidade para além do discurso ideológico dominante. Forma, assim, valores e pensamentos que são antagônicos ao modo de viver e de entender a realidade do ponto de vista hegemônico do capital. Fundamenta com isto a opção política pela construção coletiva de alternativas para a oposição à lógica excludente do capital.

[...] é possível afirmar que, o potencial crítico e transformador da educação está no desvelamento da realidade, na ação política coletiva e na garantia da autonomia individual, na formulação de valores e pensamentos. [...]. (LOUREIRO, 2004, p.131).

A educação permite a construção de alternativas para a modificação da maneira como vivemos e nos organizamos socioespacialmente no modo de produção

capitalista. Isto permite a realização do ser humano enquanto seres que constroem/reconstroem ou criam/recriam a realidade.

[...] A educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual, e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na história modificando no processo de busca de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade. (LOUREIRO, 2004, p.131).

É nessa perspectiva que pensamos o ensino de geografia, ou seja, uma geografia capaz de revelar a essência dos fatos e que auxilie na mudança social por meio da conscientização dos sujeitos-estudantes a respeito das contradições do capitalismo e de sua natureza classista e exploradora. Incutindo nos educandos a postura crítica necessária a construção do comprometimento social do indivíduo diante da sociedade. Entendemos, portanto, que a conscientização política dos alunos passa necessariamente pela reflexão a respeito do modelo de globalização capitalista, suas contradições e a luta de classes presente em seu interior.

É nesses termos que a geografia hoje se coloca. É nesses termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação. (OLIVEIRA, 1994b, p.143).

Concebemos a geografia escolar como uma disciplina capaz de auxiliar no processo de formação de sujeitos autônomos, ou seja, sujeitos que constroem sua própria história e são capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. Pois, entendemos que a realidade é dialética, ou seja, contraditória e mutável. E que vivemos no “mundo das possibilidades”, onde a realidade é formada também pelo que pode ser ainda (*vir a ser*) construído pelos sujeitos.

Por isso, concebemos a necessidade da prática da Geografia Dialética ou Geografia Crítica. Visto que somente o materialismo histórico e dialético como paradigma teórico-metodológico é capaz de entender a realidade como uma totalidade contraditória produzida historicamente e territorialmente num permanente/constante processo de construção/desconstrução/recriação. É o materialismo histórico e dialético, também, que

entende a possibilidade e a necessidade de mutação social devido à exploração/alienação/coisificação humana causada pelo modo de produção capitalista. Entende o ser humano como ser concreto que transforma a natureza com suas relações de trabalho e modifica a realidade com suas opções/ações políticas. Um ser humano inserido em uma sociedade de classes.

Dessa forma, acreditamos que a Geografia Crítica/Dialética/Marxista e a educação formal, mais especificamente, a Educação do Campo deve servir como instrumento de mudança para emancipação das camadas subalternas. Nesta perspectiva, “[...] de agora em diante é preciso aprender a ensinar uma geografia da libertação”. (WETTSEIN, 1994, p.134).

Daí a nossa crítica aos pressupostos teórico-metodológicos que negam o caráter classista/explorador da sociedade capitalista e prega a neutralidade no processo de produção científica e no processo de ensino-aprendizagem, corroborando, dessa maneira, com a reprodução da ideologia neoliberal.

É nesta perspectiva que compreendemos que a concepção geográfica presente no PCN não permite a formação da postura crítica necessária para o entendimento das relações socioespaciais numa perspectiva emancipatória. Pois, não existe uma crítica ao modo de viver capitalista presente no PCN de geografia.

A opção dos autores por um ecletismo teórico confuso e pelo subjetivismo extremo não permite a compreensão da essência da realidade. Suas críticas superficiais e contraditórias ao marxismo na geografia nos revelam o comprometimento com a manutenção do *status quo* dominante. As idéias dos autores correspondem ao reflexo dos ideais do governo que foi responsável pela elaboração das propostas, ou seja, o governo FHC. Logo, se trata de reformas neoliberais que ocorrem no mundo capitalista globalizado e, no Brasil, essas reformas adquirem um caráter “PSDBista/tucanista”.

Quanto ao Construtivismo, concordamos com sua importância enquanto concepção teórico-metodológica que rompe com o positivismo/empirismo no processo de ensino-aprendizagem, pois passa a conceber o educando como sujeito ativo nesse processo. Porém, o Construtivismo não superou o discurso de neutralidade presente no processo educativo. Por isso, necessitamos da conscientização política e da opção de classe feita pela Pedagogia Libertadora/Freireana.

O Construtivismo é incompleto para fomentar, isoladamente, um processo libertador por meio da educação. Desse modo, um projeto educativo baseado apenas no Construtivismo não está, necessariamente, relacionado à construção de um processo educativo libertador/emancipatório que busque romper com as estruturas vigentes.

É por isso que apesar de entendermos a importância da superação da educação tradicional por meio do Construtivismo, temos que esclarecer suas limitações. Pois, existe atualmente uma espécie de “modismo” em se intitular como “Construtivistas” desde professores, escolas, livros didáticos, propostas curriculares etc. É necessário esclarecermos que o Construtivismo é uma teoria psicopedagógica que explica como acontece o processo de construção da aprendizagem pelo ser humano, sendo de extrema utilidade para a superação da visão empirista/positivista do processo educativo como, por exemplo, a concepção “bancária” de educação criticada por Paulo Freire.

Segundo Hernandez (1998), se faz necessário transgredir essa lógica simplificadora da auto-identificação Construtivista. Esclarece-nos que o processo educativo não pode se reduzir a uma explicação psicológica de como os indivíduos se apropriam do conhecimento, pois é necessário discutir as relações de reprodução social ou transformação social presente no processo educativo, ou seja, a questão político-ideológica inerente ao sistema de educação formal.

Desse modo, afirmarmos que o PCN de geografia é incompleto com relação à opção teórico-metodológica, logo a convicção de que devemos acrescentar a Pedagogia Freireana/Libertadora e a Pedagogia do Movimento (MST) a nossa prática educativa do campo, a fim de rompermos com a ideologia dominante e o discurso de neutralidade do processo de produção/reprodução do conhecimento.

Como forma de desmistificarmos a neutralidade presente no processo de produção do conhecimento concebemos que a discussão a respeito da reforma agrária no Brasil deve ser entendida inerente ao contexto de luta de classes travadas no interior do processo do capitalismo globalizado no campo brasileiro. Daí a necessidade de assumirmos o caráter de classe da Reforma Agrária, isto é, o enfrentamento entre terra de trabalho/vida (camponeses) *versus* terra de negócio/exploração (capitalistas). Por isso, questionamos a estrutura vigente do poder econômico onde se encontra estabelecido o pacto terra-capital (ALMEIDA, 2003).

Daí, a necessidade de pensarmos que a reforma tem que ser uma luta contra o capital. Por isso, o MST constrói a luta da classe camponesa pela/na terra em busca de seu processo de recriação e de reprodução. Pois, além da luta pelo retorno a terra dos sem terra, existe a luta contra a territorialização do capital no campo, porque este processo expropria o campesinato, e a luta contra a monopolização do capital no campo, que subordina a renda camponesa lhe impondo um estado de reprodução na precariedade. Por outro lado, o MST

conquista seus objetivos por meio de suas estratégias de espacialização e de territorialização da luta.

Entendemos que existe uma questão agrária no Brasil desde o período colonial e que atualmente está relacionada com a internacionalização da economia brasileira. Situação que envolve o agronegócio de um lado e o campesinato de outro. Por isso, a reforma agrária se faz de extrema necessidade para acabar com a concentração fundiária e distribuir renda a partir do retorno ao campo dos camponeses expropriados.

Com a internacionalização da economia brasileira, a elite agrária passou a dedicar-se ao agronegócio, baseado no latifúndio e na monocultura para a exportação. Mas, esse modelo agrícola onde “muitos têm pouca terra e poucos têm muita terra” (OLIVEIRA, 2003), acirra a luta dos movimentos sociais do campo, tendo em vista o retorno do campesinato ao campo e a sua permanência. Essa luta se faz necessária quando ocorre a territorialização do capital e a conseqüente expulsão do camponês para a cidade. Os camponeses lutam para retornarem ao campo por meio de movimentos, como o MST, principal movimento de luta pela/na terra no Brasil. O retorno desses camponeses demonstra que o campesinato é uma classe em movimento que continua lutando para se reproduzir negando o fatalismo neoliberal.

Dessa forma, discordamos do que prega algumas teses marxistas-leninistas-kautskystas de que o campesinato é uma classe em vias de extinção, um empecilho para a superação do capitalismo. O campesinato continua resistindo na luta para se reproduzir e apesar de ser uma classe ambígua, possui consciência de trabalhador e de proprietário de terra, sua lógica da terra como sinônimo de “terra de trabalho¹⁵⁸” e de trabalho como sendo sinônimo de “trabalho autônomo/familiar”, diverge da lógica da terra como mercadoria/exploração do capitalismo e da venda da força de trabalho ao capital.

Por isso, sua luta para se reproduzir enquanto classe passa a ser uma luta contra o capital, pois este avança a fim de expropriá-los e proletarizá-los. Então, quando o capital invade o território do campesinato este passa a lutar contra o capital a fim de continuar se reproduzindo como classe por meio de relações não-capitalistas baseadas no trabalho, na família e na terra. Logo, a produção camponesa é a antítese da produção capitalista do agronegócio. Nesta concepção “[...] a luta do posseiro seria anti-capitalista, por tratar-se de uma tentativa de impedir que a terra-trabalho se transforme em terra-especulação/exploração do trabalho [...]”. (ALMEIDA; PAULINO, 2000, p. 121). A interpretação da realidade

¹⁵⁸ Conceito teorizado por Martins (1991).

construída pelo campesinato difere da interpretação ideológica do capital, pois para este primeiro a terra e o trabalho são sinônimos de meios de reprodução da vida e não do capital.

O agronegócio tem se constituído como as *plantations* no Brasil colonial, num conjunto predador da sociobiodiversidade, tendo como características principais: a monocultura, o latifúndio e a exportação. Pois, além de expulsar os camponeses e causar o êxodo rural, principal responsável pelos problemas urbanos, seus agroecossistemas simplificados da monocultura exigem o uso de agroquímicos que degradam o meio ambiente desestruturando o equilíbrio ambiental.

Acreditamos que os trabalhadores assalariados e os camponeses são as classes que podem fomentar uma ruptura com o modelo socioeconômico atual, pois são classes que vivem do trabalho e não da exploração do trabalho alheio e da acumulação/reprodução de capital. Se ambas as classes tem diferenças que devem ser explicitadas, também tem semelhanças que os fazem serem classes cujos interesses são antagônicos aos do capital diretamente, no caso dos trabalhadores assalariados, ou indiretamente, no caso dos camponeses.

Neste sentido, acreditamos na sociedade construída além da dicotomia unilateral entre assalariados e capitalistas¹⁵⁹. E que, por isso, há lugar para o campesinato na superação do capitalismo, pois estes não são nem um empecilho à revolução e nem são uma classe condenada à extinção, como tem demonstrado a realidade.

Na perspectiva de auxiliar nesse projeto emancipatório para os camponeses existe a construção da Educação do Campo. Partimos da concepção de que a educação é instrumento de reprodução ou de transformação socioespacial, dependendo da opção teórica - metodológica que se faz. Acreditamos na necessidade de uma Educação do Campo para trabalhar as especificidades dos moradores do campo, respeitando seu saber popular e proporcionando a cidadania aos habitantes do campo.

Os camponeses sempre estiveram excluídos do sistema educacional, cujas políticas públicas sempre valorizaram o urbano, nunca houve uma educação que se preocupasse com a identidade camponesa. Visto que as oligarquias rurais sempre difundiram a ideologia de que ler e escrever para os habitantes do campo seria desnecessário e o resultado disso é um grande número de analfabetos no campo.

A educação rural sempre foi desterritorializada, ou seja, não tinha relação com o modo de vida camponês e sua territorialidade. Além disso, sempre esteve

¹⁵⁹ Para Bordieu apud Almeida (2006a) esta interpretação da realidade é limitada porque concebe uma realidade unidimensional, mas a realidade é multidimensional.

comprometida com o capital, buscando formar mão-de-obra barata para o capital urbano, reproduzindo, assim, as relações socioeconômicas vigentes. Reforçando ideologicamente a expulsão do campesinato e, conseqüentemente, o êxodo rural. Dessa maneira, sempre foi uma educação que tinha a função de domesticação. Daí a necessidade de se fazer a reterritorialização dessa educação que forme um conjunto de ações que auxiliem na resistência cultural e política do campesinato frente às tentativas de sua destruição.

Essa nova prática educativa do campo não pretende dicotomizar a relação rural/urbano, mas trabalhar com as suas especificidades. Pois, o resultado ideológico dessa lógica urbano/industrial capitalista, e de sua educação adestradora, é a manutenção da reprodução do processo de expropriação do camponês, sua proletarianização, o êxodo rural e a segregação socioespacial urbana. Visto que a educação rural, até então, preparou os indivíduos apenas para a subordinação ao capital e nunca para a emancipação, auxiliando na sua transformação em operários urbanos ou bóias-frias.

Dessa forma, não podemos desconsiderar o caráter revolucionário/emancipatório que está presente na proposta de Educação do Campo, pois esta se integra aos movimentos sociais do campo com o objetivo de auxiliar na formação de trabalhadores do campo militantes de causas sociais, preocupados com os problemas coletivos e que lutem pela transformação social. Visto que a superação dos condicionantes sociais é algo inerente ao nosso processo de humanização.

O Vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. [...]. (CALDART, 2004, p.31).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo deve assumir um caráter de luta contra o capital, visto que a territorialização do agronegócio significa expropriação camponesa que, conseqüentemente, afeta o processo educativo. Pois, a Educação do Campo necessita de um campo onde os povos do campo se reproduzam, porque o agronegócio expulsa os moradores para a cidade e as máquinas tomam o lugar das pessoas.

Por isso, a Educação do Campo deve se posicionar politicamente a favor dos oprimidos do campo, dos camponeses e das populações tradicionais e contra o agronegócio. Esta educação tem relação estreita com o processo de humanização e reprodução da vida e

não com o processo de reprodução do capital, daí o antagonismo entre a Educação do Campo e o agronegócio-capitalista.

O agronegócio, a expulsão da terra aumentam a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção. (ARROYO, 2004b, p.96).

De acordo com Gonçalves (2004), nos territórios onde impera o agronegócio é maior o número de conflitos no campo, marcados por trabalho escravo, super-exploração e demais precarizações do trabalho e da vida¹⁶⁰. São os territórios onde não existe a produção da cultura, que a *agri-cultura* camponesa propicia, como as festas juninas que comemoram tradicionalmente as colheitas como, por exemplo, no Nordeste a colheita do milho. Mas, o *agri-negócio* não produz cultura, somente capital, por isso que não existem festas populares onde o capital se territorializou, como no Mato Grosso, onde “reina” Blairo Maggi um dos maiores produtores de grãos do mundo (GONÇALVES, 2004). Por isso, o agronegócio é predador da sociobiodiversidade.

Neste sentido, a Educação do Campo busca a construção de uma nova consciência política: “A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. [...]. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas”. (ARROYO, 2004b, p.97).

Entendemos que com nossa pesquisa pudemos contribuir auxiliando no processo de construção de outra prática educativa, ou seja, de uma outra geografia escolar e de uma Educação do Campo com forte caráter emancipatório porque é centrada no sujeito. Procuramos em nossa pesquisa conhecer quem são os sujeitos-estudantes do campo e qual é a sua realidade, ou seja, buscamos entender a realidade dos estudantes-camponeses. Dessa

160 Recentemente (em novembro de 2007), foi interditada a unidade da Companhia Brasileira de Açúcar e Alcool/Agrisul (DEBRASA) que se territorializou no município de Brasilândia-MS. No local, cerca de 800 trabalhadores indígenas foram flagrados em condições degradantes. Os alojamentos foram encontrados sem condições de habitabilidade, higiene e conforto, com muito lixo espalhado pelo chão, moscas e outros insetos e restos de comida por todo o local. O esgoto corria a céu aberto, além de estarem superlotados, com homens amontoados, sem armários ou locais para guardar seus pertences e objetos de uso pessoal, em desacordo com as normas de segurança e saúde do trabalhador (GRUPO..., 2007).

maneira, foram os próprios sujeitos que se expressaram dizendo como é sua vida cotidiana, e descrevendo como é o lugar em que eles moram.

Por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula e das entrevistas com os estudantes da 4ª série da escola EMEF Raquiel Jane Miranda, nos anos de 2005, 2006 e 2007, pudemos conhecer um pouco da vida e do lugar onde moram, além de ouvir suas opiniões sobre o que pensam a respeito de onde moram.

A partir de autores que tratam a respeito do campesinato como produção familiar que resiste ao capitalismo e, principalmente, das contribuições da pesquisa desenvolvida por Carlos Rodrigues Brandão (1999) acerca do estudante-camponês, buscamos interpretar a fala desses sujeitos. Buscando refletir a respeito de seus relatos na perspectiva de poder construir uma educação que entenda os sujeitos do campo e suas especificidades.

Entendemos que o universo da realidade do estudante-camponês, se reproduz no tripé: trabalho, lazer e escola. Essas são as três faces principais que envolvem o processo de produção/reprodução material e simbólica do camponês-estudante. Primeira característica inerente a esses estudantes-camponeses é a vivência do trabalho familiar, pois terra, trabalho e família constituem o tripé que compõe o campesinato. Isto quer dizer que esses estudantes são ao mesmo tempo estudantes e trabalhadores.

O trabalho familiar constitui em tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Esse trabalho familiar tem característica socioeducativa e de subsistência obrigatória. Dessa forma, não se trata do trabalho capitalista exploratório, que separa o trabalhador e o produto do trabalho. Não sendo, portanto, trabalho alienado, subordinado ao capitalismo, mas, sim, trabalho autônomo/familiar visando à reprodução da classe camponesa. Sendo diferente de exploração de trabalho infantil. O entendimento dessa característica inerente ao campesinato se faz de extrema importância para que possamos pensar em um projeto educativo dos sujeitos do campo considerando esta especificidade.

Com nossa pesquisa constatamos que as ações dos camponeses-estudantes estão sempre relacionadas ao seu ambiente de vida, ou seja, sua realidade é tecida nos espaços de trabalho e lazer, na presença dos animais que ora cuidam, ora brincam, nos córregos, nas plantações, ou mesmo, no trabalho diário, onde ajudam seus pais. Mostrando, dessa forma, estarem inseridos em relações de trabalho (autônomo) que são bem diferentes das que vivenciam os alunos da cidade. Daí a confirmação da especificidade necessária para o trabalho pedagógico com esses educandos do campo.

Notamos que suas atividades de lazer também se misturam ao trabalho familiar, não existindo uma dicotomia entre trabalho e lazer como ocorre na cidade. O lazer

no campo envolve os animais da propriedade, os vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a córregos, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar. Notamos a ocorrência deste fato quando a estudante coloca atividades como tirar leite na lista de atividades que faz para se divertir: “[...] Eu toco vaca, toco bezerro, trato das galinhas. Eu gosto de brincar de pular corda, e de assistir. Eu trato do meu cachorro e *dos porco* [...]”. (TATIANE, moradora do assentamento Santo Antônio, 10 anos, 2007).

A policultura e o trabalho familiar, características típicas do campesinato, aparecem de forma bastante ilustrativa nessa fala do estudante-camponês Héltón¹⁶¹:

Lá tem árvores, flores, tem pé de manga, caju, coco, *siringuela*, *pocam*, romã, amora, mamão, milho, cana, anapiê, *coloral*, castanheira, mandioca e *canilha do brejo* [caninha do brejo]. Eu toco vaca, toco *bizero*. Gosto dos porcos e das galinha. Eu separo as vacas com a minha mãe e levo a vaca para dar de mamar [...]. (morador do assentamento Santo Antônio, 10 anos, 2007).

Apreendemos também essa “campesinidade” nos filhos dos trabalhadores rurais assalariados que moram nas fazendas. Ou seja, apesar de não pertencerem à classe camponesa, pois não são donos da terra, continuam mantendo uma relação de trabalho familiar e de lazer no campo como características de sua vivência, assim como a classe camponesa, mesmo estando em terra de *outrem*. Demonstrando que a campesinidade não se extingue com a expropriação do campesinato. Por isso, a Educação do Campo deve abranger esses filhos de trabalhadores rurais assalariados de fazendas. Esta questão pode ser melhor compreendida no relato que segue:

Onde eu moro é muito legal.
O nome da fazenda é fazenda Santa Elena.
Lá tem cachoeira, eu tomo banho quase todo dia. Tem pavão eu corro atrás *dos pavão* para pegar as penas. [...].
Eu só ando de cavalo com o meu pai.
Quando eu volto [da escola] eu fico com a minha mamãe ajudando ela limpar a casa e o terreiro.
E depois eu vou salgar cocho com o meu pai, tem vez que a minha mãe também vai. (BRUNA, 10 anos, 2007).

A casa e o terreiro são territórios de trabalho predominantemente femininos, como notamos pela fala da Bruna. Todavia, isso não impede das mulheres ajudarem nas

¹⁶¹ Relato parcialmente transcrito no decorrer do texto.

atividades consideradas masculinas, como o trabalho com a agricultura ou com a criação. Notamos que suas atividades de lazer estão relacionadas aos objetos naturais e objetos sociais¹⁶² existentes em seu espaço de vivência como o cavalo, o pavão, a cachoeira e o cuidado com os animais.

A mesma relação unitária podemos notar também na fala da estudante Aline:

Eu moro na fazenda, onde eu moro se chama fazenda Bom Jesus.
Eu adoro morar lá, gosto dos cavalos, das árvores, gosto da lagoa, do rio,
das matas.
Lá na fazenda eu ando de cavalo e de bicicleta na estrada. [...]. (10 anos,
2007).

Com relação à pesquisa realizada com os professores das séries/anos iniciais, ouvimos suas opiniões a respeito da questão agrária, da Educação do Campo e do ensino de geografia, tendo em vista que os professores são peças fundamentais para a construção de um processo educativo transformador.

Conseguimos apreender, por meio de um questionário semi-estruturado, que o professor que não tem uma formação específica para trabalhar com os alunos do campo, não conseguiu durante seu curso universitário, e nem durante a educação continuada, apreender a complexidade das relações construídas no campo e as especificidades dessas relações estabelecidas pelos sujeitos. Portanto, eles têm sido incapazes de construir uma educação adequada aos educandos do campo.

Nas respostas dos professores, estes admitem não terem tido formação inicial e continuada adequada para trabalhar com alunos do campo e trabalhar com a questão agrária em sala de aula. É necessário, por isso, repensar a formação inicial, principalmente das instituições privadas, visto que a maioria dos professores são formados nestas instituições, e a formação continuada. Para que assim possamos construir um projeto de educação transformador e adequado a realidade dos educandos do campo.

A maioria dos professores também não conhece nenhum autor da geografia e nem os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, situação que pensamos como essencial para a construção de uma educação e de um ensino de geografia transformador. Porque o principal referencial teórico do professor tem sido o PCN de geografia que por seu ecletismo teórico-metodológico e comprometimento neoliberal mais compromete do que ajuda a compreensão da geografia.

¹⁶² Conceitos utilizados por Santos apud Henrique (2003).

Por outro lado, o principal referencial dos professores para o conhecimento a respeito dos movimentos sociais está na mídia, por isso a maioria dos professores desconhecem os objetivos dos movimentos sociais e, conseqüentemente, grande parte se posiciona contra esses movimentos. Daí a necessidade de se ter uma formação inicial e continuada que discuta esse assunto de maneira satisfatória.

Nossa intenção nessa pesquisa não foi a de condenar os professores por causa de seu despreparo, pois os professores, na maioria dos casos, são vítimas de uma formação inicial e continuada precária, uma remuneração baixa e uma carga de trabalho sufocante que não permite o seu aprimoramento e a produção de pesquisa, separando docente e pesquisador. Este quadro torna os professores vulneráveis à ideologia dominante, encontrando vasta dificuldade em compreender a essência da realidade. Este fato cria um forte obstáculo para que os professores auxiliem no processo de desvendamento da realidade, tendo em vista uma mudança social.

Acreditamos que desde o problema da insatisfatória formação de professores e alunos até o problema da exclusão social dos moradores do campo e da cidade fazem parte de uma mesma totalidade de relações inclusas/subordinadas ao modo capitalista de produção, ou seja, nada é por acaso. Por isso, somente a ruptura pode sanar os problemas pela raiz, daí a radicalidade do nosso entendimento sobre a questão. Dessa forma, confirmamos nossa posição de que produzimos ciência e trabalhamos com educação e ensino de geografia para a transformação social, a fim de questionar a desigualdade e opressão existente na essência do modo de produção capitalista. Combatendo, assim, o discurso neoliberal que naturaliza a opressão e a desigualdade que é produzida em nossa sociedade classista.

Produzimos uma dissertação que procurou ser, ao mesmo tempo, teoria e prática. Buscamos pensar os problemas e na prática operacionalizar soluções. Fomos sujeito e objeto desta pesquisa, e aproveitando a condição privilegiada de ser professor e pesquisador testamos o limite como possibilidade. Fizemos da sala de aula, nosso lugar de trabalho e de esperança, a oficina onde ensaiamos aquilo que pensamos fora dela. O resultado está nesta longa e interminável escrita, que não poderia ser diferente, pois juntar teoria e prática não permite reducionismo. Se fomos prolixos, perdoem os leitores. Foi a ânsia de mostrar os problemas, o abismo, e não terminar nele, ser capaz de voltar e buscar o caminho.

Pra vida continuar

*...Que Paulo Freire nos ilumine de lá,
De onde ele deve estar com sua pedagogia.
Aqui na terra vamos lutando por ela.
Aprendendo nesta guerra, soletrar cidadania.*

*Já que você decidiu
dê as mãos, vamos simbora
porque pela estrada a fora,
vamos juntar muita gente,
pois no campo vai florir
uma educação decente.*

*Pra começar quando vi o sol raiar,
vi que soletrar a vida é bem mais que o B, A, B
é só contar, subtrair ou somar,
dividir felicidade pra vida multiplicar.*

Zé Pinto¹⁶³

¹⁶³ Cantares da Educação do Campo.

9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). Pequeno glossário da questão agrária. Três Lagoas, 2004. Mimeografado.

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

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A herança da terra no trabalho com fontes orais. In: BORGES, Maria Celma; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. (Org.). Cultura, trabalho e memória: faces da pesquisa em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2006b. p.155-187.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. In: Geografia, Londrina, v.9, n.2, p. 113-127, jul./dez. 2000. Mimeografado.

ANDREY, M. A. et al. Para compreender a ciência numa perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

ANTUNES, Ricardo. Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. In: Adeus ao trabalho? .6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-38.

ARBEX JUNIOR, José. Haja Cruz. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 109, p.10, abr. 2006.

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, 2004a. p. 67-86.

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

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

BALDUÍNO, Dom Tomás. O campo no século XXI: território de vida de luta e de construção da justiça social. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 19-29.

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

BETTO, Frei. Crise da modernidade e da espiritualidade. Presidente Prudente: UNESP, 2001.

BETTO, Frei. Necrocombustíveis. Disponível em: <<http://amaivos.uol.com.br/>>. Acesso em: out. 2007.

BOFF, Leonardo. Século XXI: século da espiritualidade? Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/diretos/militantes/boffespiritualidade.html>>. Acesso em: ago. 2006.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. (Educação em questão).

BORGES, Maria Celma. História e memória dos ribeirinhos de ilha cumprida: a luta contra o desenraizamento. In: BORGES, Maria Celma; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. (Org.). Cultura, trabalho e memória: faces da pesquisa em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2006. p. 135-154.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 15-23.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 20).

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Lei n. 9394/96, Brasília, DF: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001b.

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS A. F.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-43.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. Momento atual da educação do campo. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 1 set. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.

CANO, Wilson. Algumas implicações espaciais da terceira revolução industrial no Brasil. In: GONÇALVES, M. Flora. O novo Brasil urbano. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. p. 123-132.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. Luta pela terra é a mais organizada. MARTINS, José P. Soares (Org.). Terra nossa prometida: os vinte anos de assentamento Sumaré. Campinas: Komedi, 2004.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <simaocamacho_ufms@yahoo.com.br> em: 15 jul. 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 53).

CREVOISIER, Oliver. A abordagem dos meios inovadores: avanços e perspectivas. Rev. Interações: Revista internacional de desenvolvimento local, [S. L: s.n.], n. 7, v. 4, p. 15-26, set. 2003. Mimeografado.

CURRÍCULO e política de identidade: os parâmetros curriculares nacionais em questão. Revista Educação e Realidade, [S. L: s.n.], n. 1, p. 10-20, jan./jun. 1996. Mimeografado.

DUPAS, Gilberto. Economia global e exclusão social: Pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Textos. São Paulo: [s.n.], 1977. Mimeografado.

FAJARDO, Sérgio. Paisagem rural e território econômico: algumas considerações sobre essas possibilidades de leitura do espaço agrário. [S. L: s.n.], [200?]. Mimeografado.

FELICIANO, Carlos Alberto; BOMBARDI, Larissa Mies. A questão agrária em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 33-34.

FELINTO, Marilene. Normal teria sido a guerra. Revista Caros Amigos, Casa Amarela: São Paulo, ano 10, n. 111, p.9, jun. 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A ocupação como forma de acesso à terra. In: _____. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 279-301.

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).

FESTA, Regina. Notas para um novo milênio: questões de gênero sistemas de comunicação e informação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002. p. 45-53.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 254-255.

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 4. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-14.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOMES, Horieste. Reflexões sobre teoria e crítica em geografia. Goiânia: CEGRAF; UFG, 1991.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Da geografia às geo - grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. Buenos Aires: Clacso, [200?]. Mimeografado.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. O espaço geográfico como condição de (re) produção da sociedade. In: SANTOS, Milton (Org.). Cidadania e globalização. Bauru: Saraiva, 2000. p. 53-57.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS A. F.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-91.

GOENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária hoje. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 16-45.

GRUPO móvel de fiscalização interdita a Usina Debrasa. Jornal Popular de Três Lagoas. Disponível em: <<http://www.jpjl.com.br>>. Acesso em: 21 nov. 2007.

HAESBAERT, Rogério. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. In: Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano18, v. 1, n.18, p. 37- 46, jan./jun. 2002.

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

HENRIQUE, Wendel. A natureza nos interstícios do social: uma leitura das idéias de natureza nas obras de Milton Santos. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano19, v. 2, n.21, p. 249-262, jul./ dez. 2003.

HERNANDES, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia: a noção de região no pensamento geográfico. In: Novos caminhos da geografia. CARLOS, Ana F. A. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999. p.187-204.

LISBOA, Teresa K. Referencial teórico. In: A luta dos sem terra no oeste catarinense. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 17-37.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Por uma educação ambiental transformadora. In: _____. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Ancelmo Lázaro. Viver e aprender geografia. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. (Viver e Aprender, 4).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAIA, Sátyro Doralice. A geografia e o estudo dos costumes e das tradições. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 16, p. 71-98, 1º semestre/2001.

MARTINS, José de Souza. Expropriação e Violência: a questão política no campo. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (Feurbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984. p. 17-39.

MAURO, Gilmar; PERICÁS, Luiz B. Capitalismo e luta política no Brasil: na virada do milênio. São Paulo: Xama, 2001.

MORAES, Antonio Carlos R. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? . 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 118-124.

MOREIRA, Ruy. O que é geografia. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).

MORIN, Edgar. Semear; se amar. In: _____. Para sair do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 360-361.

MST-ITERRA. Setor de educação. Cantares da Educação do Campo. 2. ed. São Paulo, 2007.

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

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A agricultura camponesa no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Apresentação. In: _____ (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994a. p. 11-14.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 1999a. p.63-137.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. As relações de produção na agricultura sob o capitalismo. In: _____. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo: Ática, 1986. p. 61-78.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: _____ (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994b. p. 135-144b.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia das lutas no campo. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 43-68.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Situação e Tendências da geografia. In: _____ (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 24-29c.

PAGANELLI, Tomoko I. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: O ensino da geografia em questão e outros temas. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 2, p. 129-148, jul.1987.

PAULINO, Eliane Tomiasi. A diversidade das lutas na luta pela terra. In: Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros: seção Três Lagoas, Três Lagoas, v. 1, ano 3, p.28-47, nov. 2006.

PEDAGOGIA Liberal Tecnista. Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_Tecnista>. Acesso em: 10 nov. 2007.

PINESSO, Denise Christov. Ensino de geografia: o que pensam os professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 21-22.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 1999a. p. 111-137.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 11-19.

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

RODRIGUES, Arlete Moisés. Moradia nas cidades brasileiras. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Reforma agrária e distribuição de renda. In: STEDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária hoje. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SANTIAGO, Fred. MST na mídia. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 109, p.6, abr. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1988.

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

SANTOS, Milton. A transição em marcha. In: _____. Por uma outra globalização. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. [S.L: s.n.], [199?]. p. 9- 15. Mimeografado.

SANTOS, Milton. O presente e a totalidade. In: _____. Metamorfoses do Espaço Habitado. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 56-59.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, R. et al. Ensino de geografia: o que pensam os professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 492-493.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Letra e Vida: Programa de Formação de Professores alfabetizadores. São Paulo: SEE/CENP, 2005. (Módulo 1).

SEVERIANO, Mylton. Enfermaria: Reforma Agrária já! (um século atrás). Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 11, n. 130, p. 11, jan. 2008.

SILVA, Emerson Lopes. Terra. Revista Fórum: outro mundo em debate, São Paulo: Publiher Brasil, n. 25, p. 8-11, abr. 2005.

SILVA, José Carlos. Relações sociais, escola e a formação dos professores em tempos neoliberais. [S.L: s.n.], 2007. Mimeografado.

SINGER, Paul. Globalização, precarização do trabalho e exclusão social. In: _____. Globalização e desemprego-diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-33.

SOUZA, Hamilton Octavio de. Entrelinhas - a mídia como ela é: inversão de relevância. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n.109, p. 9, abr. 2006.

SOUZA, Hamilton Octavio de. Entrelinhas - a mídia como ela é: truculência policial no caso Aracruz. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 109, p.9, abr. 2006.

SPOSITO, Eliseu Saveiro. A vida nas cidades. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teóricas - metodológicas na geografia contemporânea. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 16, p. 99-112, 1º semestre/ 2001.

SPOSITO, Maria Encarnação B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS A. F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Org.). Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-36.

STEDILE, João Pedro. A questão agrária e o socialismo. In: _____. (Org.) A questão agrária hoje. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

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

STEDILE, João Pedro. Por que o preço dos alimentos disparou? Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano12, n.135, p.37, jun.2008.

STEDILE, João Pedro. Questão agrária no Brasil. São Paulo: Atual, 1998.

STEDILE, João Pedro. Soberania alimentar, o que é isso? Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 11, n. 120, p. 42, mar. 2007.

STEDILE, João Pedro et al. Manifesto das Américas em defesa da natureza e da diversidade biológica e cultural. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 112, p.40, jul. 2006b.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TORCATO, Fernando Vieira (Org.). Paulicéia: uma história de 54 anos, [S.L: s.n], 2001. Mimeografado.

VASCONCELOS, Gilberto Felisberto. Darcy Ribeiro é o socialismo moreno bolivariano. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 120, p. 15, mar. 2007a.

VASCONCELOS, Gilberto Felisberto. Latifúndios no Brasil, o objetivo de Bush. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 120, p.34, mar. 2007b.

VESENTINI, José Willian. O ensino da geografia no século XXI. Caderno prudentino de geografia: geografia e ensino, Presidente Prudente: AGB, n. 17, p. 05-19, 1995.

VESENTINI, José Willian. Por uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL, J.W. Bautista. Sem competir com o petróleo. Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 120, p. 36, mar. 2007.

VIEIRA, Noemia Ramos. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. Revista Nera, Presidente Prudente, ano7, n. 4, p. 29-41, jan./jul., 2004.

WETTSTEIN, Germán. O que deveria ensinar hoje em geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia?. 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 125-135.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; LUCAS, Rosa Elane Antoria. Universidade e professores descobrindo novas realidades do espaço agrário. [S.L: s.n.], [200?]. Mimeografado.

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

ANEXOS

ANEXO 1- Redação: falando sobre o lugar onde moro (Hélton)

O lugar onde eu moro
 Lá tem árvores flores tem pé de manga,
 eucalipto, coco, sirisquela, pecan, romã, amora, ma-
 mão, milho, cana, lapi, calorol, cartanhlira,
 maldica e canibhada briga. Eu toco vaca, toco bife
 frito das perca e das galinhas. Eu separo as
 vacas com a minha mãe leva a vaca para
 dar de mamar. Eu gosto de assistir e de
 brincar com os meus amigos. Eu não gosto de
 tocar vacas. Eu moro na fazenda.

Fonte: atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Autor: Hélton.

ANEXO 2 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Victor)

Minha Casa

Eu moro na Fazenda Paulícia.
 Lá eu brinco com o meu irmão
 Na fazenda Paulícia tem um córrego o córrego
 o córrego Itai.
 Na fazenda Paulícia tem muitos animais
 vacas, bois, cavalos, macacos.
 Na fazenda Paulícia tem muitas árvores e
 e plantas
 A minha casa tem um quintal

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Autor: Vitor

ANEXO 3 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Stefani)

É minha história.

① lugar que eu moro tem bois, cavalos, tratores, porcos, galinhas, cachorros, gatos, etc.

Eu vou para a casa da minha tia e também da minha avó.

Eu ando de trator e de bicicleta.

E lá também tem plantação de milho e também de sorgo etc.

Lá na minha casa tem um carneiro.

Lá na Fazenda tem 3 lagos.

Fonte: atividade desenvolvida em sala de aula, 2007.

Autora: Stefani, (moradora da fazenda Santa Cândida).

ANEXO 4 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Joisse)

Onde Moro?
 Eu Moro no sítio, meu pai chama
 Sítio de, tira leite planta milho, colaral...
 meu pai é muito cuidadoso pela água
 ele tem em algumas vezes ele irriga com
 nós porque nós não molhamos as plantas
 Na minha casa tem plantação de milho
 colaral, pinha, laranja, pêssego, laranja,
 abacaxi, manga, seraba, amora, manga
 jabuticaba... tem vacas que estão de cria.

Fonte: atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Autora: Joisse.

ANEXO 5 – Redação: falando sobre o lugar onde moro (Leonardo)

O lugar que eu moro, Leonardo
 lá na onde que eu moro tem gado e plantar e cabritar
 eu tiro leite com a minha mãe e aparia os vzeiros e
 prendo gado com meu pai e a parte de
 montar em vzeiro eu e a mãe amansando o
 vzeiro eu não gosto de ficar em casa sem
 fazer nada.

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Autor: Leonardo.

ANEXO 6 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Aline)

Onde eu moro
 Eu moro na fazenda Onde eu me chamo fazenda
 Bem legal.
 Eu adoro morar lá gosto dos cavalos, dos animais,
 gosto da água do rio dos matos
 Lá na fazenda eu ando de cavalo e de bicicleta na
 estrada.

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Autora: Aline.

ANEXO 7 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Tatiane)

O lugar onde eu moro
 Lá tem árvores, flores, tem pé de goiaba, e de
 goiaba, e de laranja, manga, jabuticaba,
 laranja, limão, mandarina, Caminho do trigo,
 Eu toco viola toco violão, toco das galinhas, Eu
 gosto de brincar de pular corda, e de correr, Eu toco
 de meu cachorro e do peixe, e gosto ir na casa
 da minha mãe, torço os cavalos, e gosto de sentar
 no sofá, para eu ficar estudando.
 (Eu moro na fazenda)

Fonte: atividade desenvolvida em sala de aula, 2007. Autora: Tatiane.

ANEXO 8 - Redação: falando sobre o lugar onde moro (Marcos)

no sítio do meu pai tem florcer na
frente de casa atra tem bastante arroz
e uma mangueira (ou seja aonde tira leite)
e também tem um pasto que fica as vacas
no piquete fica os bezerros que quando
chega cedo que como tirar leite mor
colocamos os bezerros para mamar e a
mãe conta o leite.

Fonte: Atividade realizada em sala de aula, 2006. Autor: Marcos