



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCOS ANTONIO CURY HARFUCH

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO CHÃO DA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES, ABORDAGENS E APREENSÕES**

Londrina - PR
2015

MARCOS ANTONIO CURY HARFUCH

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO CHÃO DA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES, ABORDAGENS E APREENSÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Tomiasi Paulino

Londrina - PR
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

H278q Harfuch, Marcos Antonio Cury.

A questão agrária no chão da escola : representações, abordagens e apreensões /
Marcos Antonio Cury Harfuch. – Londrina, 2015.
202 f. : il.

Orientador: Eliane Tomiasi Paulino.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Geografia agrícola – Teses. 2. Geografia agrícola – Formação de conceitos –
Teses. 3. Agricultura e Estado – Livros didáticos – Teses. 4. Professores –
Participação no planejamento curricular – Teses. 5. Pedagogia crítica – Teses.
I. Paulino, Eliane Tomiasi. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911.3::631

MARCOS ANTONIO CURY HARFUCH

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO CHÃO DA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES, ABORDAGENS E APREENSÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Tomiasi Paulino
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Mies Bombardi
Universidade de São Paulo

Londrina, 7 de dezembro de 2015

“Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam de seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo.”

Florestan Fernandes.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e pelas capacidades cognitivas que me proporcionaram a realização destes estudos.

A meus pais Labib e Alice (*in memoriam*) que sempre me educaram com pulso firme e me incentivaram a estudar, mas também a seguir meus caminhos com plena liberdade de escolhas.

À Eliane, por todo o apoio e confiança e pela orientação plena nos trabalhos de leitura, construção dos textos e pesquisa, mostrando o caminho e proporcionando valiosos e novos saberes à minha pessoa. Por todos os ensinamentos nas conversas, pela postura ética e pela sabedoria no uso das palavras o que me trouxe grande tranquilidade e amplificou nossa amizade. Um forte agradecimento, cheio de respeito, carinho e admiração.

À Jeani pela valiosa contribuição na proposição e orientação do grupo focal, na indicação das bibliografias referentes à educação e questões referentes à pesquisa, além da filmagem e das fotos do grupo focal. Uma luz na hora certa! Deixo aqui também um forte agradecimento cheio de respeito, carinho e admiração.

Às professoras Rosana e Margarida pelas importantes contribuições no exame de qualificação e à professora Larissa, por aceitar compor a banca de avaliação da dissertação.

À minha querida esposa Helena e meus queridos filhos Leonardo e Carolina, por sempre me apoiarem nesta caminhada.

Aos meus professores e professoras, mestre(a)s e doutore(a)s que, desde a Graduação, contribuíram e contribuem para minha formação intelectual, técnica e humana.

Aos amigos do Grupo de Estudos da Questão Agrária, pelas leituras, debates em relação às obras discutidas, o que enriqueceu nossos saberes sempre inacabados.

Aos demais amigos da universidade pela convivência de formulação e contestação de ideias, em especial ao Alexandre, por me incentivar a ingressar no Programa e ao Edimar, por sempre contribuir com nossas discussões e debates.

Ao professor Márcio que contribuiu de forma muito importante para a tabulação dos dados de nossa investigação em uma das plataformas da web.

Aos funcionários da secretaria de graduação e de pós graduação da Universidade Estadual de Londrina.

Aos diretores, equipe pedagógica e professores dos colégios que colaboraram de forma acolhedora para que esta pesquisa se realizasse.

Aos cento e sessenta alunos que responderam o formulário e aos vinte e dois professores que participaram do grupo focal, sem os quais essa pesquisa não existiria.

Ao povo do estado do Paraná que através do pagamento de tributos concedeu-me via Secretaria Estadual de Educação – SEED, afastamento remunerado das atividades docentes pelo período de um ano, o que contribuiu de forma importante para a realização deste trabalho.

HARFUCH, Marcos Antonio Cury. **A Questão Agrária no Chão da Escola: Representações, Abordagens e Apreensões**. 2015. 203f. Dissertação (Mestrado Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a Questão Agrária na escola através da compreensão de cento e sessenta alunos do terceiro ano do ensino médio das escolas do município de Londrina, a apropriação sobre o tema por vinte e dois professores que cursam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e os conteúdos de três coleções de livros didáticos. O objetivo foi identificar lacunas no aprendizado dos alunos, coerências e lacunas na apropriação dos assuntos em relação aos professores e coerências e equívocos nos conteúdos das coleções dos livros didáticos. A partir da análise destes objetos procuramos identificar se a Questão Agrária na escola contribui para reforçar se a agricultura atual, fatores históricos, econômicos, sociais, ambientais, legais, científicos e conceituais, são distorcidos ou equivocados e conseqüentemente possam contribuir para reforçar o senso comum, ou constroem um aprendizado crítico e pleno, conectado com a realidade pretérita e contemporânea. Para mensurar a o aprendizado dos alunos, aplicamos formulário com temas sobre a Questão Agrária em que os próprios julgaram o nível de seu conhecimento e compreensão sobre os assuntos. Para mensurar a apropriação dos professores sobre os temas da Geografia Agrária, comparamos de forma minuciosa as intervenções dos mesmos através da técnica de grupo focal para identificar a coerência ou os equívocos em relação à literatura científica e aos dados oficiais, e para mensurar os conteúdos dos livros didáticos, realizamos várias leituras de forma minuciosa, também com o objetivo de identificar coerência e equívocos em relação à literatura científica e aos dados oficiais. Concluímos que há lacunas no aprendizado dos alunos, na apropriação dos temas da Questão Agrária por parte dos professores, e nos conteúdos dos livros didáticos. Esta pesquisa procurou contribuir com a Geografia e com a educação comprometida com a transformação social de forma geral, no sentido de refletir sobre a construção de concepções de se ensinar Geografia Agrária para que a mesma possibilite a formação de futuros cidadãos críticos e engajados.

Palavras-chave: Questão Agrária, educação crítica, aprendizado, senso comum, transformação social, cidadãos engajados.

HARFUCH, Marcos Antonio Cury. **The Agrarian Issue in School Ground. Representations, approaches and apprehension.** 2015. 203p. Dissertation (Geography Master's Degree) - State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This research analyzed the agrarian issue in school through the understanding of one hundred and sixty students of the third year of high school in Londrina, the appropriation of the issue by twenty-two teachers who attend the Education Development Plan - PDE and the contents of three textbooks collections. The objective was to identify student learning gaps, coherence and gaps in subjects appropriation from teachers and consistencies and misconceptions in the collections of textbooks contents. From the analysis of these objects we seek to identify the Agrarian Issue in school, if it helps to reinforce the current agriculture, and if historical, economic, social, environmental, legal, scientific and conceptual aspects are distorted or mistaken and therefore can contribute to strengthening the common sense, or build a critic and fully learning connected with the preterit and contemporary reality. To measure the students' learning, we applied forms with themes on the Agrarian Issue in which ones they judged the level of their knowledge and understanding of the issues by themselves. To measure the appropriation of teachers on the subjects of Agrarian Geography, we compared in details their activities through the focal group technique to identify the coherence or misconceptions regarding the scientific literature and official data, and to measure the contents of textbooks, we performed several readings in details also with the aim of identifying consistency and misconceptions regarding the scientific literature and official data. We conclude that there are some gaps in students learning and in the appropriation of themes of Agrarian Issues by teachers and in the content of textbooks. This research aimed to contribute to the Geography and the committed education to social changing in general, to reflect on the conceptions' construction of teaching Agrarian Geography in a way that it enables the formation of future critic and engaged citizens.

Key-words: Agrarian Issues, critic education, learning, common sense, social transformation, engaged citizens.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NERA	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
OGM	Organismos Geneticamente Modificados
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEED	Secretaria Estadual de Educação
UDR	União Democrática Ruralista

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Conhecimentos sobre capitânicas hereditárias e sesmarias.....	82
Gráfico 02 -	Trabalho de Campo – 2014.....	109
Gráfico 03 -	Conhecimentos sobre a Revolução Verde.....	124
Gráfico 04 -	Conhecimentos sobre os Conflitos pela Terra na História Brasileira.....	133
Gráfico 05 -	Alguma disciplina desta escola abordou algum tema sobre a agricultura.....	152
Gráfico 06 -	Disciplinas que já abordaram algum tema sobre a agricultura.....	153

LISTA DE FOTOS

Foto 01 -	Panorama do Grupo Focal.....	155
Foto 02	À esquerda um dos vários momentos de concentração e anotações em nossa investigação sobre os assuntos abordados pelos docentes do PDE. À direita a professora Jeane que nos proporcionou e nos auxiliou neste trabalho, registrando todos os momentos através da filmagem.....	155
Foto 03 -	Momento de participação e atenção entre os docentes.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Professores do Grupo Focal.....	158
Quadro 02 - Temas não abordados na coleção Geografia Espaço e Vivência.....	167
Quadro 03 - Análise crítica da coleção Geografia, Espaço e Vivência – Volume 2.....	168
Quadro 04 - Temas não abordados na coleção Geografia Geral do Brasil – Volume 3.....	169
Quadro 05 - Análise crítica da coleção Geografia Geral e do Brasil – Volume 3.....	170
Quadro 06 - Temas não abordados da coleção Fronteiras da Globalização – Volume 2 e 3.....	172
Quadro 07 - Análise crítica da coleção Fronteiras da Globalização – Volume 2 e 3.....	173
Quadro 08 - Temas ausentes dos três objetos de estudo.....	177

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	22
1.1 A EDUCAÇÃO FORMAL E SUA INFLUÊNCIA NA ALIENAÇÃO OU NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS SUJEITOS.....	30
1.1.1 A Educação Formal na Perspectiva Crítica.....	48
1.1.2 A Importância da Geografia Crítica para a Educação Participativa e Engajada.....	60
1.1.3 A Importância dos Estudos e dos Conteúdos de Geografia Agrária na Busca de uma Educação Crítica.....	64
2 QUESTÃO AGRÁRIA: PRESENÇAS, AUSÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES.....	73
2.1 A REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA ANALÍTICA.....	74
2.2 O CAMPO SEGUNDO O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO.....	94
2.3 RENDA DA TERRA, DIREITO DE PROPRIEDADE E FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA: ABORDAGENS NO PLANO DA POLÍTICA E LACUNAS NO CAMPO DA ESCOLA.....	104
2.4 QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPESINATO: DA TEORIA À REALIDADE.....	138
2.5 A ECONOMIA CAMPONESA COMO REALIDADE E COMO POTENCIALIDADE CIVILIZATÓRIA.....	144
3 A QUESTÃO AGRÁRIA COMO ABORDAGEM E COMO PRODUTO NA/DA ESCOLA.....	152
3.1 A QUESTÃO AGRÁRIA SEGUNDO OS QUE FORMAM.....	157
3.2 O CONJUNTO DOS DADOS NUMA PERSPECTIVA ANALÍTICA COMUM.....	174
3.3 ANÁLISE A PARTIR DA PROPOSTA DE TRIANGULAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS CAPTADAS NA INVESTIGAÇÃO.....	180
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	192
ANEXOS.....	198
ANEXO 1 – FORMULÁRIO PARA DOCENTES.....	199
ANEXO 2 – FORMULÁRIO PARA DISCENTES.....	200

INTRODUÇÃO

Segundo Marx (1974), dentro do movimento da realidade, toda prática é definida e antes concebida por uma teoria e toda teoria é refinada devido às novas antíteses que emergem da prática e assim de forma sucessiva e perpétua. A ciência, os modos de produção, a política, a economia, as formas de governo, os sistemas socioeconômicos e as práticas do mundo social também são guiadas por paradigmas, seja qual for a conjuntura histórica, a escala geográfica ou a cultura de um dado lugar, região ou país. Particularmente neste trabalho daremos atenção aos paradigmas que orientam a compreensão e a ação sobre as formas de se fazer agricultura no mundo na contemporaneidade, o que contempla as formas pretéritas nelas recriadas, modificadas ou negadas.

Segundo Fernandes (2013), atualmente no mundo e no Brasil, dois paradigmas são a bússola para tais práticas: o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária. Estes dois modelos disputam territórios em todos os sentidos, mas os mais evidentes são o geográfico, o político, o cultural, o social, o ideológico, o teórico e principalmente o de orientar a ciência e o de sustentar novas ações políticas, ou simplesmente conservar as práticas anteriores. Marx (1974) afirma que a política é o que vai desencadear novos impactos na realidade social e econômica. Mesmo que seja impossível mensurar a intensidade das ações políticas ou a ausência das mesmas na escala singular e da totalidade, ainda assim há impactos visíveis e concretos.

Nesse trabalho, recorreremos ao fio condutor dos paradigmas segundo proposto por Fernandes (2014) para analisar a questão agrária, primeiro naquilo que ela é segundo o referencial teórico-metodológico aqui incorporado e, segundo, naquilo que a educação formal a caracteriza e perpetua, porque é o conhecimento que inspira tanto as ações transformadoras quanto as ações conservadoras que dão o tom de cada sociedade a qualquer tempo.

No Brasil, o paradigma do capitalismo agrário instrui e legitima o modelo fundiário ancorado na grande propriedade, supostamente ancorada na intensa e eficaz agricultura tecnicamente moderna e de escala conforme Abramovay (1992) e Buainain (2013). Essa representação aparece com a denominação agronegócio, a ser devidamente debatida nesse trabalho, tanto quanto o paradigma que a sustenta. Como contraponto e como suporte teórico-metodológico a nosso ver mais coerente, nos moveremos no campo da crítica oportunizada pelo paradigma da questão agrária. A interpretação dos sujeitos e correspondentes processos

agrários dentro desta perspectiva analítica está amparada na ideia de disputa conceitual envolvendo o campesinato e disputa territorial em sentido amplo, que inclui desde a terra até o teor dos ensinamentos oportunizados pela escola.

O conceito de agricultura camponesa abriga a representação de um modo de fazer agricultura e de viver distinto do que se dá no seio da propriedade capitalista, produtiva ou não. No primeiro, seus sujeitos são caracterizados por usufruir da terra para seu trabalho e através de seu próprio trabalho concreto, obter seu autoconsumo, viver progredir e coexistir com outras formas de agricultura e de vida. Segundo Paulino (2012) e Bombardi (2004) a prática camponesa sustenta-se na tríade família, trabalho e terra, enquanto a agricultura capitalista, na atualidade também chamada de agronegócio, tem seus princípios fundamentados no lucro e na ampliação do capital, logo sustenta-se na teoria de que somente a técnica e o volume exponencial da produção poderão alavancar o desenvolvimento no campo e mesmo no país.

Teoricamente, para as teses alinhadas ao paradigma do capitalismo agrário, o camponês é um tipo de sujeito e o agricultor familiar é outro, ou seja, para este modelo analítico o camponês está praticando um tipo de agricultura atrasada e pouco produtiva pois não faz uso da técnica em sua forma de trabalhar a terra. Segundo Abramovay (1992) para que o próprio possa ser considerado agricultor familiar ou agricultor empresarial deverá usar a técnica, como forma de ter maior produção e produtividade, bem como integrar-se à cadeia de fornecedores de produtos agrícolas para o mercado.

Dito de outro modo é como se o camponês que não fizesse o uso da técnica nunca pudesse chegar a um novo patamar de produtividade de sua terra e melhoria de seus rendimentos, pois se não fizesse o uso da mesma, perpetuar-se-ia como camponês, concebido como improdutivo e atrasado, daí sentenciado a sucumbir ou viver na margem da pobreza. Entretanto, o paradigma da questão agrária permite desconstruir o esvaziamento político subsumido na dualidade analítico-conceitual entre agricultor familiar e camponês, visto que no plano da realidade, ambos são um só e caracterizam-se pelo controle da terra como meio de vida e trabalho, por residirem na terra onde trabalham e por não participarem ativamente do circuito tecnológico-financeiro-mercantil específico à propriedade capitalista produtiva e, tampouco, do circuito especulativo da propriedade capitalista improdutivo. Portanto, nesse trabalho a evocação do termo agronegócio somente se aplicará às duas modalidades de propriedade privada capitalista, embora cientes de que nem assim a representação é oportuna,

uma vez que a banalização conceitual leva a crer na inexistência da produção camponesa, que sem nenhum pudor é incorporada aos cálculos dos ideólogos do agronegócio, obviamente invisibilizando essa importante fração da agricultura.

Quando envolvido com a produção, o assim chamado agronegócio é caracterizado por Fernandes (2013) pela monocultura, pelo grande emprego da técnica, pela busca do lucro e da ampliação do capital, por seus protagonistas não residirem na terra, pela degradação e contaminação ambiental e pelo desemprego e expulsão dos camponeses tanto em décadas anteriores como ainda na conjuntura atual. Contudo, isso não merece relevo na construção ideológica presente no respectivo termo, tanto quanto a ausência da explicitação da ociosidade de parte importante das grandes propriedades, tratadas todas como eficientes e cumpridoras da função social.

Os processos que levaram os camponeses a serem expulsos de suas próprias terras, suas causas e consequências tanto econômicas mas também sociais, ambientais e políticas, como se configurou o latifúndio no Brasil, quais os protagonistas públicos e privados que agiram e concretizaram esta conjuntura são questões de extrema relevância para compreender e tentar mensurar as causas e consequências passadas, presentes e vislumbrar um devir que possa mudar o atual quadro de concentração de terras e renda, além de desigualdades econômicas e sociais que ainda são sólidas no país.

Voltando as questões teóricas que são o cerne das práticas sociais, não podemos também deixar de observar que as últimas também reorientam as teorias e é justamente por isso que a análise da questão agrária brasileira se dá no seio de um debate paradigmático. Os paradigmas nascem de acordo com interesses econômicos, de ideologias antagônicas, de diferenças teóricas e de pesquisas científicas. Esta última ainda pode ser questionada, pois dependendo do método a ser aplicado no estudo e dependendo do prisma ideológico de quem a analisa, a mesma pode ser refutada ou corroborada, porém cabe evocar os métodos cuja legitimidade contém as evidências da realidade.

Devemos compreender que mesmo com evidências denunciando que é urgente e necessário que se faça uma profunda reforma agrária no país, há interesses geopolíticos e de classe, conservadorismos e outros afins que ditam os trâmites no Congresso Nacional e em outras instâncias deliberativas que impedem que tal fato ocorra. Quem deveria promover a reforma agrária no Brasil é o Estado, mas se este mesmo Estado em sua maioria é representado pela classe burguesa tanto rural quanto urbana e a classe trabalhadora

camponesa quase não tem ou tem poucos representantes para lutar por sua causa nas esferas legais, torna-se então difícil e pouco provável a sua consumação.

Porém a sociedade não é feita apenas de política partidária e a mesma não muda apenas conforme a vontade e o interesse dos políticos eleitos para cargos de representação. O engajamento de várias instituições e sujeitos a favor da reforma agrária são muito presentes. Entre eles podemos citar os movimentos sociais tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST como seu maior representante, as universidades com alguns de seus cientistas, os conselhos municipais, estaduais e federais, a mídia contra-hegemônica, a própria Internet como mídia alternativa e, por último, as escolas de ensino básico e os estudantes da mesma, na qual se apoia essa investigação. As contradições podem não ser levantadas e denunciadas apenas por uma classe, mas pelos sujeitos que, via manifestações diversas, assumem um protagonismo transformador.

Entendendo então que os paradigmas são antagônicos e que as ideias e ações que lhes correspondem estão alinhadas aos interesses de classe, seríamos ingênuos se não percebêssemos que há algo muito presente entre ambos: o conflito. Este conflito é ideológico, científico, político, classista, teórico e finalmente físico, ou seja, chega-se às vias de fato para a defesa dos próprios interesses. Frente aos latifundiários, a classe camponesa não tem forças suficientes para o confronto, muitas vezes pagando com vida a luta por seus ideais. Além dos latifundiários terem o poder econômico e político, Marés (2003) afirma que os mesmos tem também o respaldo jurídico da propriedade privada. Por isso, o monopólio fundiário é um obstáculo a ser superado no Brasil, sendo várias de suas nuances aqui problematizadas.

Também não podemos acreditar que todos os pesquisadores do mesmo objeto têm intenções e metodologias que convergem. A questão agrária é um dos casos em que as pesquisas envolvem divergências, pois, todo pesquisador também é um sujeito social e carrega consigo a bagagem ideológica, social, política e econômica do seu grupo social. Em outras palavras, segundo Oliveira (2007) e Marés (2003) os donos dos meios de produção no campo querem manter seus privilégios e seu *status quo* por meio do aparelhamento do Estado, criando leis que impeçam a reforma agrária e que criminalizem os movimentos sociais. Ainda segundo Paulino (2009) a influência da mídia para manipular a opinião pública é outra das ferramentas a seu dispor. Já os sujeitos sem terra tentam chamar a atenção do Estado e da opinião pública para sua causa, buscando influenciá-la na tentativa de legitimar a luta: ao

clamar que a reforma agrária não é algo alheio aos brasileiros, procuram mostrar que se trata de uma causa nacional, pois tem reflexos diários no cotidiano do coletivo.

Este mesmo Estado que em sua Constituição Federal aprovou leis no sentido de garantir a reforma agrária, não objetiva ações para realizar a mesma de fato. Segundo Martins (1994) o Estado brasileiro ainda é dominado pela velha política de alianças com a elite fundiária com o claro objetivo de manter-se no poder, e também manipula dados sobre a reforma agrária, divulgando avanços não verificáveis na realidade.

Por isso, esse trabalho nasceu da seguinte pergunta: porquê as evidências contundentes da viabilidade e importância econômica da agricultura camponesa não são suficientes para o escrutínio do discurso de que tanto a agricultura camponesa como a reforma agrária são inviáveis? O que está sendo incorporado pelos alunos da educação formal das evidências do censo agropecuário de 2006 (IBGE, 2012), que aponta sua superioridade em termos de produtividade agrícola, ocupação rural e fixação dos homens e mulheres no campo, dentre outros? Como e o quê está chegando nas escolas tendo em vista os resultados de pesquisas de uma série de autores, a exemplo de Bombardi (2004) e Paulino (2012), mostrando seus benefícios para toda a sociedade?

A nossa hipótese é de que há lacunas no aprendizado dos discentes, lacunas na apropriação dos conhecimentos dos docentes sobre os fatores contemporâneos, históricos, econômicos, sociais, ambientais, conceituais, legais, científicos e culturais sobre a agricultura e lacunas nos conteúdos dos livros didáticos, ou seja, conteúdos superficiais, acríticos, equivocados, descontextualizados e anacrônicos. Estes três fatores presentes em nossa hipótese foram objetos de pesquisa e intentamos a partir do resultado dos próprios, demonstrar que as lacunas presentes em todos os objetos pesquisados resultam em um aprendizado limitado e parcial por parte dos discentes, causando confusões sobre os conhecimentos em Geografia Agrária brasileira.

Segundo Freire (2005), Gasparin (2007) e Giroux (1997), a educação formal é um dos caminhos para libertar os discentes da alienação e do discurso do senso comum, porém se os conteúdos da escola não forem trabalhados pelos professores de forma devidamente sistematizada, aprofundada, referenciada, contextualizada, crítica e conectada com a realidade contemporânea dos discentes, a mesma poderá ser inócua, ou seja, os discentes poderão não reconhecer estes conteúdos como legítimos ou relevantes para sua cidadania. Dito de outra forma, os conteúdos, se trabalhados de forma acrítica pelos professores, podem endossar ou

legitimar interesses com discursos parciais. Segundo Paulino (2009) estes discursos podem ser apresentados de formas muito sutis pelos meios de comunicação, por políticos, por partidos, enfim por vias parciais, com números, evidências e fatos manipulados de forma falaciosa.

Vários são os agentes que objetivam formar a opinião dos estudantes e da grande maioria da população brasileira. Segundo Cortella (2008) e Chauí (2007) o maior formador de opinião do Brasil é a mídia, mas também os professores, os livros didáticos e, por último, as publicações científicas, porém não podemos tomá-los como imparciais, pois toda a elaboração cognitiva remete a uma visão de mundo, em última análise coerente com uma determinada opção teórico-metodológica. .

O lugar por excelência de desmistificação da cultura do senso comum, propagada pelas notícias manipuladas da mídia hegemônica, é a escola. Segundo Cortella (2008) e Althusser (1970), o problema é que muitas vezes nestes espaços de aprendizagem isto não ocorre. Em especial nas escolas de ensino fundamental e médio, em que os professores tem a atribuição de construir com os alunos conhecimentos sobre a questão agrária, muitas vezes não o fazem, ou o fazem de forma equivocada. Isto pode ocorrer devido ao fato de o próprio profissional também estar reproduzindo o discurso midiático, além de trabalhar com conteúdos dos livros didáticos de forma superficial, ou ainda não trabalhar nenhum conteúdo sobre a questão agrária. Todavia, esse conteúdo é importante para o entendimento do padrão de desenvolvimento do país, logo ao próprio exercício da cidadania.

Segundo Paulino (2009), se os conteúdos sobre a questão agrária não são trabalhados de forma abrangente nas escolas, todos os esforços da ciência comprometida com a transformação da realidade serão em vão, ou seja, se as informações, evidências e reflexões da questão agrária não chegam aos livros didáticos, aos professores e, principalmente aos alunos, este assunto será visto como estranho e pouco importante para os mesmos. Assim se perpetua a cultura do descaso, reforçada pelo discurso midiático que criminaliza os movimentos sociais em luta pela terra; desse modo se dissemina a ideia de que reforma agrária e agricultura camponesa são inviáveis do ponto de vista social e econômico e, em contrapartida, se enaltece o chamado agronegócio, tratado como pilar do desenvolvimento do Brasil. Sedimenta-se assim a falsa impressão de que todos se beneficiam do modelo concentrador da propriedade..

Por isso é necessário que se questione quais conteúdos sobre a questão agrária são trabalhados na educação formal, no sentido de identificar as lacunas que possam comprometer a formação cidadã e o sentido da existência da escola.

Ainda sobre a hipótese aqui delineada, a inquietação nasce do fato de percebermos em nosso cotidiano escolar, como docentes, que em diferentes níveis há um discurso incorporado pela maioria dos estudantes de que os movimentos sociais de luta pela terra é sinônimo de banditismo; de que a reforma agrária é algo superado devido à expansão da agricultura de escala; de que o chamado agronegócio é a única saída para a agricultura brasileira.

É o fato de os professores serem sujeitos intelectuais e estarem aptos a fazer o contra-discurso hegemônico no interior da escola que nos leva a investigar se a educação formal oportuniza os conteúdos críticos da questão agrária para os discentes e como estes debates estão se dando na escola (GIROUX, 1997).

Segundo Paulino (2009), o processo de desconstrução de mitos sobre a questão agrária tem na educação formal um campo privilegiado de ação, por isso o nosso objetivo principal é de que a pesquisa contribua para a identificação de equívocos na seleção dos conteúdos e abordagens sobre a questão agrária. Estes equívocos vão desde as distorções conceituais, históricas e científicas, entre outros fatores, como veremos adiante. Sendo assim, a estrutura do texto encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos a metodologia dos três instrumentos de investigação, as formas de educação, formal, informal e não formal e como as próprias podem influenciar nas convicções e ações dos sujeitos. Ainda neste capítulo discutimos a educação crítica e a educação conservadora, quais são os agentes que as caracterizam e, por fim, abordamos como os conteúdos de Geografia e de Geografia Agrária podem contribuir para uma escola transformadora.

No segundo capítulo abordamos a questão agrária com suas presenças e ausências por meio da seleção de alguns temas como reforma agrária, renda da terra, paradigmas da agricultura brasileira contemporânea, questão agrária e campesinato, características da economia camponesa e conceito de agronegócio.

O terceiro capítulo traz a análise de nossa investigação sobre a questão agrária como produto da/ na escola. Para isso descrevemos as diferentes formas de investigação junto aos professores, alunos e conteúdos de livros didáticos das escolas pesquisadas.

Os objetivos norteadores desse estudo estão indicados a seguir.

- 1) Investigar se os conteúdos sobre a questão agrária trabalhados nas escolas públicas, especificamente no ensino médio, estão reforçando a crítica e a reflexão a favor da reforma agrária no Brasil;
- 2) Investigar em que medida a abordagem predominante reforça a ideia de que o chamado agronegócio é o pilar do desenvolvimento agrário do país ou rompe com o discurso da inviabilidade da produção de pequena escala;
- 3) Compreender o nível de aprendizado dos alunos sobre a questão agrária, correlacionando-os com os conteúdos contemplados pelos livros didáticos e pela abordagem docente.

Para atingir tais objetivos, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- 1) Seleção e análise de bibliografias relativas à questão agrária;
- 2) Análise do conteúdo sobre a questão agrária nos livros didáticos das escolas investigadas;
- 3) Pesquisa com os professores de Geografia por meio da técnica de grupo focal.

Aplicação de um formulário (em anexo) a discentes do ensino médio, com o fim de associar o nível de aprendizado ao conhecimento dos docentes e aos conteúdos dos livros didáticos. Nessas três frentes de investigação utilizou-se como parâmetro a enumeração de temas segundo um critério teórico-metodológico coeso com as sínteses analíticas próprias do paradigma da questão agrária, nos termos propostos por Fernandes (2013).

Em suma, a coleta de dados da pesquisa envolveu: 1) formulário respondido por alunos do ensino médio de seis escolas do município de Londrina; 2) análise da coleção do livro didático adotado nas mesmas escolas em que foram aplicados os formulários; 3) técnica de grupo focal envolvendo professores de Geografia de diversas escolas da rede pública de ensino, acompanhada de um formulário para conhecimento de dados relativos à condição do respectivo exercício profissional (em anexo).

Por sua vez, a análise desses dados se deu por meio dos seguintes procedimentos: 1) Aferição da aprendizagem dos alunos feita por temas e segundo o valor atribuído por eles próprios em uma escala de um a seis 2) qualificação dos conteúdos contemplados nas coleções dos livros didáticos; 3) tratamento das informações dos docentes relativos às

respostas dos formulários, juntamente com as falas verbais e corporais registradas durante a participação no grupo focal. Em suma, buscamos correlacionar uma matriz quantitativa, o coeficiente de aprendizagem dimensionado pelos alunos com uma matriz qualitativa, advinda de nossa síntese analítica sobre a abordagem dos conteúdos agrários pelos docentes e pelos livros didáticos.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Em vista do pressuposto de que a validação de um trabalho científico pressupõe a descrição criteriosa da metodologia da pesquisa, a seguir serão evidenciados os procedimentos de coleta de dados empíricos durante o processo de investigação. Embora houvesse decisões prévias acerca de quais embasariam o trabalho, outros procedimentos foram se apresentando como adequados e indispensáveis para mensurar o aprendizado dos alunos sobre a questão agrária, quais os conteúdos dos livros didáticos e qual o nível de apropriação dos conhecimentos por esse público tanto quanto pelos docentes.

Como ponto de partida, foi delineado um parâmetro ideal de conhecimentos a partir de conteúdos consolidados em obras clássicas e contemporâneas, em indissociável articulação com dados oficiais sobre a questão agrária. Por isso, o primeiro passo consistiu em definir quais as obras seriam referenciais para o trabalho, o que perdurou até o final da pesquisa, dado o movimento de vivificação da teoria pela realidade e interpretação da realidade pela teoria. Como a pesquisa procurava identificar como e em que medida os alunos conheciam fatores históricos, contemporâneos, ambientais, econômicos, sociais, legais, culturais, conceituais, científicos e midiáticos sobre a questão agrária, esse foi o norte da bibliografia a ser devidamente estudada e referenciada. Portanto a seleção e análise da bibliografia ocorreu durante todo o processo da investigação.

Partindo desse patamar concreto, foi necessário definir quais os conteúdos indispensáveis para um aprendizado pleno sobre a geografia agrária. Para isso contribuiu decisivamente a disciplina de Geografia Agrária, cursada na graduação, a disciplina Agricultura no capitalismo, das teorias às territorialidades, cursadas no mestrado, tanto pelas aulas expositivas quanto pelas bibliografias. Tudo isso em contraponto ao conteúdo dos livros didáticos e a percepção sobre tal tema, que vem da experiência de quase dez anos como professor da rede pública de ensino em Londrina, que foram fatores determinantes para o delineamento desse que seria o nosso problema de pesquisa.

Em suma, disso resultou a matriz analítica segundo os fatores atuais, históricos, econômicos/sociais, ambientais, conceituais, legais, científicos e legais, os quais foram organizados segundo o formulário constante nos anexos.

A justificativa para essa escolha é que supôs-se que sem a respectiva apropriação pelos discentes, haveria um reforço do senso comum e das representações dos mitos midiáticos,

contribuindo desta forma para uma grande lacuna na formação cidadã. Pois como advertiu Freire (2005), há que se lutar incansavelmente para que o oprimido não se espelhe no discurso da classe hegemônica, não almeje a condição do opressor, coisa que a passividade no âmbito da educação formal dissociada das contradições da realidade favorece. Prova disso é que em sala de aula, verificamos que a mídia é a principal, senão a única referência, para a construção da visão de mundo dos alunos.

O instrumento de coleta de dados primários junto aos discentes foi concebido em formato de questionário, conforme definição e princípios explicitados por Gil (1996). A justificativa é que além de se tratar de um dos instrumentos frequentes em pesquisas de educação (nós mesmos já respondemos vários em vista de nossa atuação docente), ali poderiam ser enumerados de forma sistemática todos os assuntos considerados indispensáveis para um aprendizado pleno sobre geografia agrária. Ademais, no momento em que decidiu-se sobre como proceder quanto a coleta de dados primários junto ao público discente, não havia certeza se as escolas iriam autorizar a realização de entrevistas ou aplicação de formulários. Como ensina Gil (1996), a modalidade questionário é adequada às situações em que a ausência do pesquisador no ato da coleta de dados não compromete os resultados, uma vez que pode ser aplicado por outras pessoas, sendo possível também ser entregue aos investigados para devolução posterior.

As aferições por meio do questionário foram feitas mediante questões cuja mensuração foi definida dentro de uma régua de pontos numa graduação de 1 a 6, de modo que a aprendizagem sobre determinado assunto seria medida segundo suas próprias respostas. Foram apresentados os conceitos sobre os quais os alunos deveriam informar seus conhecimentos numa escala de excelentes a inexistentes. Isso foi traduzido no formulário pela numeração crescente de 1 a 6. Conhecimento excelente seria marcado com o 1 (sempre importante); se fosse um aprendizado ótimo o aluno deveria marcar o número 2 (importante), se o aprendizado fosse bom o mesmo deveria marcar o número 3 (indiferente ou indeciso), se a mesma fosse regular o mesmo deveria marcar o número 4 (pouco importante), se fosse ruim deveria marcar o número 5 (nunca importante) e se fosse ausente deveria marcar o número 6 (não conheço).

Os questionários continham apenas as qualificações sempre importante, importante, indiferente ou indeciso, pouco importante, nunca importante e não conheço. Como nós mesmos os aplicamos, essa valoração foi exaustivamente explicada mediante exercícios na

lousa de cada uma das salas onde os dados foram coletados, ou seja, a graduação excelente, ótimo, bom, regular, ruim e ausente.

Todos os investigados estavam cursando o terceiro ano do ensino médio. Essa escolha se deu em virtude do fato de haver uma variedade grande de possibilidades de os assuntos referentes à geografia agrária serem tratados ao longo da formação básica, ou mesmo serem concentrados em um ano específico. Entendeu-se que nesse momento dificilmente poderia haver uma turma com esse conteúdo pendente segundo o planejamento escolar.

Quanto a escolha das unidades educacionais a serem contempladas na pesquisa, decidiu-se por escolas públicas, porém situadas em regiões diferenciadas segundo critérios geográficos. Ainda que as escolas sejam heterogêneas em virtude da clientela que atendem, e isso tem muito a ver com os padrões socioeconômicos que deitam raízes na morfologia urbana, não foi objetivo do trabalho identificar as diferenças das respostas dos alunos dentre as escolas, mas sim o conjunto das respostas.

Considerando que as características da urbanização brasileira fazem com que a situação dos equipamentos comunitários tenha muito a dizer sobre a qualidade e que, no caso das escolas, se traduz em qualidade do ensino, a posição delas no interior da malha urbana é um bom indicativo do perfil socioeconômico da população, razão pela foram investigadas seis escolas, sendo quatro situadas nos pontos geográficos extremos do município de Londrina, uma na área central e uma escola rural.

Primeiramente foi feito contato telefônico com diretores (as) e pedagogos (as) para marcarmos uma visita com o objetivo de explicar e solicitar a possibilidade de realizarmos a pesquisa naquela escola. Em alguns casos não obtivemos sucesso e isso ficou claro já no contato telefônico, não tendo sido permitido a investigação. Em outras, fomos bem sucedidos, tendo havido a abertura para uma visita que permitisse explicar os objetivos do trabalho e a metodologia a ser empregada.

Várias foram as justificativas das escolas que negaram o acesso para a realização da pesquisa: algumas alegaram que alguns professores, diretores e até professores acreditam que usaríamos a pesquisa para culpabilizar e ou denegrir a instituição; outras o justificaram pelo temor de prejuízo no andamento das aulas ou dos procedimentos de fechamento de notas e de planejamento didático-pedagógico global (da escola) ou individual (de professores).

Nessa situação enquadraram-se três escolas, uma da zona leste, uma da zona oeste e uma da área central. A solução foi estabelecer contato com outras escolas das mesmas regiões, que

permitiram a investigação mediante o compromisso de entrega dos resultados finais da pesquisa, o que já está sendo providenciado. Obtida a autorização, o passo seguinte foi a visita às escolas, ocasião em que foi explicado aos diretores (as) ou pedagogos (as) os objetivos da investigação, quanto tempo seria necessário para realizá-la e em qual série seria aplicada. Há que se destacar que em todas elas fomos acolhidos respeitosamente uma vez feitos os devidos esclarecimentos.

Vencida esta etapa, partiu-se para a aplicação dos questionários aos alunos do terceiro ano do ensino médio. Em todas as escolas foi permitido realizar a pesquisa em apenas uma aula. Em nenhuma delas os alunos sabiam da nossa visita e qual era nosso objetivo, ou seja, só souberam de nossa presença quando fomos apresentados a eles. A primeira escola a ser visitada está localizada na área central.

Ao chegarmos fomos recebidos pela pedagoga, que nos informou que entraríamos na sala para realizar a pesquisa na quarta aula, após o intervalo. Essa aula foi escolhida em virtude da falta de um professor, definindo-se que após a atividade, os alunos seriam dispensados. Após sermos apresentados aos alunos, a pedagoga retirou-se da sala e então explicamos as razões da visita e os objetivos da pesquisa.

Os critérios de avaliação solicitados aos alunos foram cuidadosamente explicados, tendo sido aberto espaço para esclarecimento de dúvidas e somente após nos certificarmos de que todos haviam entendido, rogamos aos discentes que respondessem o formulário com a máxima seriedade e atenção, sob pena das respostas apressadas ou displicentes alterarem o resultado final da investigação. Também cuidamos para que as respostas fossem individuais, a fim de evitar que fossem influenciadas pelos colegas próximos, tendo sido criado um ambiente favorável a explicitação de qualquer dúvida ao longo do trabalho com o questionário. Inicialmente foi feito um exercício conjunto, momento em que exemplificamos algumas situações contempladas no questionário.

As dúvidas durante as respostas não foram frequentes, embora tenham aparecido em todas as escolas e envolvendo alguns alunos. Foram adotados procedimentos padrão de apresentação, sobre como responder os questionários, sobre a importância da fidedignidade das respostas, como forma de homogeneizar, tanto quanto possível, as condições objetivas de coleta de dados. Nenhum incidente foi registrado, tendo sido regra a postura respeitosa dos alunos conosco e a adequação do tempo para a finalização da atividade.

Na escola da região central havia 34 alunos e a atividade aconteceu no dia 20/05/2014 no período da manhã. No período vespertino desse mesmo dia os trabalhos aconteceram na escola rural, envolvendo 16 alunos. Na manhã do dia 10/06/2014 foi a vez da escola no extremo sul de Londrina, envolvendo 36 alunos. No dia 11/06/2014 realizamos a atividade na escola do extremo norte de Londrina pela manhã, com 29 alunos.

No dia 18/07/2014 visitamos a escola do extremo leste de Londrina no período da noite, com 18 alunos e, por último, a escola no extremo oeste de Londrina, também no período da noite, com 27 alunos. A demora do procedimento nessas duas últimas escolas se deu em virtude da necessidade de substituição ante o impedimento para a realização da pesquisa anteriormente relatado.

Quanto à estrutura das escolas, verificamos que todas caracterizavam-se por apresentar um padrão das escolas públicas de Londrina, em que não se pode dizer que estão totalmente sucateadas, embora haja ainda muito por fazer pelos governos. Quanto à condição social dos alunos não foram percebidas diferenças brutais entre as escolas, destoando desse quadro a escola central, com clientela mais aquinhoada aparentemente. Quase todos os alunos tinham aparelhos celulares, sendo exceção os da escola rural. O fato que mais diferenciou os alunos é que os discentes das escolas noturnas eram, em sua maioria, trabalhadores. Após findar a etapa da coleta de dados, iniciamos o processo de tabulação para a revelação dos dados deste primeiro universo-objeto de investigação.

A segunda etapa da pesquisa envolveu os professores. A ideia inicial era aplicar os procedimentos de coleta junto aos docentes das mesmas escolas em que se deu o levantamento de dados junto aos discentes, o que não foi possível, pela dificuldade em conseguir a autorização para fazê-lo. Essa foi a razão da solução metodológica do grupo focal. Convergiaram assim os conhecimentos sobre a metodologia do grupo focal e o trabalho dessa autora junto aos professores inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste numa modalidade de formação continuada de pós graduação oferecida pela Secretaria de Educação do estado do Paraná em parceria com a Universidade Estadual de Londrina.

Admitida essa como uma solução para a coleta de dados primários junto aos docentes, passamos ao estudo deste instrumento de pesquisa, de suas etapas metodológicas e seus procedimentos avaliativos para medir os resultados.

Segundo Kind (2004), o grupo focal surgiu na década de 1950, quando Robert Merton foi convidado por Paul Lazarsfeld para ajudá-lo na avaliação de respostas da audiência de um

programa de rádio. Merton observou que era difícil para as pessoas expressarem sua opinião sobre filmes e programas em entrevistas individuais. Posteriormente, Merton usou a técnica de grupos focais no Exército com o intuito de avaliar o treinamento de filmes morais. Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados que dificilmente seriam conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos levam em conta o processo comunicativo no interior do grupo, tomado como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo.

Para Kind (2004), o grupo focal é, a princípio, uma técnica de coleta de dados adequada para investigações qualitativas e não há consenso quanto ao número de participantes. Enquanto alguns autores defendem um número de 6 a 15 pessoas, outros indicam de 8 a 10 participantes por grupo. Por fim, para outros o ideal seria de 5 a 7 integrantes. A duração média sugerida é de 90 a 120 minutos, mas se a informação desejada for demasiadamente específica, não deverá durar mais do que 40 minutos. Caso o tema não tenha sido suficientemente debatido, pode-se marcar novo encontro para complementar os dados necessários.

O grupo focal aconteceu no dia 14/05/2014 em uma das salas em que era ministrado o curso PDE dentro da Universidade Estadual de Londrina.

Como o objetivo de identificar falhas nos nossos procedimentos, analisar o conteúdo das respostas e conduzir o grupo sem surpresas foram analisados outros grupos focais disponibilizados na Internet. Posteriormente foi realizada uma atividade prévia baseada em uma simulação com quatro professores de Geografia, ocasião em que foi preparado um roteiro com os assuntos da geografia agrária, tendo como referência o questionário que os alunos responderam.

Essa simulação foi importante para nos alertar sobre possíveis erros futuros, pois nesse momento percebemos duas tendências que se manifestariam no grupo focal: a monopolização da fala e o silêncio. Também aprendemos a não intervir em determinados assuntos, porque isso não é permitido nos grupos focais.

Foi elaborada uma ficha para os docentes preencherem, onde se indagou sobre a idade, sexo, tempo de magistério, local e ano de conclusão da graduação, município de origem, lugar de atuação (escola urbana ou rural), nível (ensino fundamental ou médio), temática do projeto PDE, e por último, o email para retorno da pesquisa.

Os preparativos para a realização do grupo focal incluíram a organização das carteiras em círculo, a disponibilização das fichas com os dados em cada carteira, a instalação da filmadora e a escrita no quadro das seguintes perguntas: 1) Qual é a importância de se trabalhar os conteúdos relativos à agricultura?; 2) É possível trabalhar os conteúdos sobre a agricultura nas escolas do campo e da cidade da mesma forma?

Logo após, nos posicionamos em uma das extremidades do círculo de carteiras enquanto os professores iam chegando, solicitamos aos já presentes que preenchessem o pequeno formulário com dados pessoais. Por volta das 08h00 quase todos os professores já haviam chegado e foi neste momento que a orientadora da etapa de coleta de dados por meio do grupo focal (Jeani Delgado Paschoal Moura) explicou o motivo do encontro, a técnica de pesquisa por grupo focal a razão da filmagem e o compromisso de utilização estrita das imagens para fins internos à pesquisa, sem qualquer veiculação das mesmas.

Após a nossa apresentação, fomos para o quadro informar sobre a necessidade de obter informações sobre a pergunta número um, previamente escrita. Nesse momento lhes foi explicado que a fala de todos seria muito valiosa para a pesquisa, pois expressaria informações importantes para a investigação, que contemplava também coleções de livros didáticos e conhecimentos de alunos.

Foi esclarecida a dinâmica do grupo focal, explicando-se que todos poderiam falar, não havendo necessidade de se sentirem intimidados, por tratar-se de uma metodologia que privilegia a manifestação informal e o anonimato dos indivíduos. Procuramos deixar os professores à vontade para manifestarem-se, e logo depois, começaram as primeiras intervenções.

Para não perder nenhum detalhe das manifestações dos professores pelo grupo focal válido, a professora cuja atribuição era a de orientar essa parte do trabalho¹ nos auxiliou, registrando a dinâmica através de filmagem. Enquanto os professores eram filmados para que suas intervenções fossem registradas, procurávamos anotar todas as menções sobre os assuntos pertinentes, previamente contempladas no roteiro pré-determinado que, conforme dito era o mesmo formulário utilizado para medir o aprendizado dos alunos.

Após uma hora e 20 minutos foi solicitado que se dedicassem à segunda pergunta do quadro, ou seja, se os conteúdos sobre a agricultura poderiam ser trabalhados nas escolas do

¹ Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura, Professora adjunta do Departamento de Geociências da UEL.

campo e da cidade da mesma forma. Até o final dos trabalhos, as manifestações seguiram-se então, alternadas entre a primeira e a segunda questão já escritas no quadro.

No final, foi solicitado que os presentes avaliassem o encontro, mas pouco se falou, talvez pelo fato de a maioria ainda não conhecer a técnica. A professora orientadora dessa atividade da pesquisa também destacou a importância da investigação para a educação, enalteceu o senso crítico dos docentes sobre os assuntos debatidos e nos concedeu novamente a fala, momento em que agradecemos o encontro oportunizado pela professora, agradecemos os docentes pela colaboração e nos comprometemos em retornar os resultados da pesquisa através de email informado na ficha.

A duração dos trabalhos foi de aproximadamente duas horas, tempo considerado satisfatório para esta pesquisa, embora muitos dos assuntos do roteiro não tenham sido mencionados, enquanto alguns fora do roteiro relação com os temas emergiram. Como trata-se de uma investigação qualitativa, buscamos comparar se as intervenções dos colegas professores eram também corretas, críticas, aprofundadas, contextualizadas e atuais sobre os conteúdos de Geografia Agrária.

Para conduzir a avaliação qualitativa sobre o grupo focal, a filmagem foi analisada por seis vezes, ocasião em que levantou-se os detalhes das manifestações, quantos professores o fizeram sobre cada assunto e quantos não se manifestaram em nenhuma situação. Feito isso, buscou-se aferir, de acordo com a literatura estudada, se o conhecimento dos docentes era (1) excelente, (2) ótimo, (3) bom, (4) regular, (5) ruim e (6) ausente, de acordo com a referência numérica utilizada para a coleta de dados junto aos discentes.

A etapa seguinte envolveu a análise das coleções dos livros didáticos adotados nas escolas investigadas. Apesar de serem seis escolas, foram estudadas três coleções pela coincidência de obras escolhidas em algumas delas. As coleções foram cedidas, por empréstimo, pela direção ou equipe pedagógica.

O objetivo da análise dos livros didáticos foi o de identificar a qualidade dos conteúdos referentes à geografia agrária, buscando-se aferir se os mesmos eram equivocados, acríticos, descontextualizados, anacrônicos, insuficientes ou superficiais, de modo a endossar e reforçar o senso comum. Mais uma vez, nos pautamos nas referências bibliográficas e em dados oficiais para avaliar a qualidade dos conteúdos, tendo como parâmetro o formulário aplicado aos alunos com a tábua de gradação (1) excelente, (2) ótimo, (3) bom, (4) regular, (5) ruim e (6) ausente.

Foi feita uma análise minuciosa de cada uma das coleções, buscando-se não só o que era claro e óbvio, mas também as sutilezas textuais que poderiam prescrever ou legitimar o o senso comum, melhor representado no que Fernandes (2013) denomina de paradigma do capitalismo agrário.

Segundo Bardin (1977), os textos podem conter mensagens obscuras que exigem atenta investigação, mensagens com um duplo sentido, cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição mais aprofundada. Por trás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. Ou seja, o pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Ainda segundo a autora, na análise qualitativa é levado em consideração a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem.

Por esta razão, a leitura das coleções deveria ser minuciosa, processual e comparada com a literatura acadêmica. Durante esta fase da investigação, foram levantados os equívocos conceituais e ou textuais em cada uma das coleções, devidamente descritos na dissertação. Embora os três objetos/universos da pesquisa tenham sido separados para fins de análise, a metodologia de análise conjunta dos dados permitiu estabelecer a triangulação, como forma de identificar convergências e distinções.

1.1 A EDUCAÇÃO FORMAL E SUA INFLUÊNCIA NA ALIENAÇÃO OU NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS SUJEITOS

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o papel da educação na formação dos seres sociais: analisa-se como é a educação formal, qual a importância da Geografia Crítica na formação de cidadãos e, por fim, qual a importância dos conteúdos de Geografia Agrária na formação de sujeitos críticos e ativos.

A educação nos acompanha durante toda a vida, pois sempre estamos aprendendo coisas novas e, portanto nos educando. Ela ocorre em vários espaços da sociedade, e não somente na escola como muitos podem pensar. Estes espaços podem ser concretos ou virtuais, próximos ou distantes. A educação determina visões de mundo que posteriormente transformam-se em comportamentos e ações. Durkheim assim conceitua a educação:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine. (DURKHEIN, 1978, p. 41)

Segundo Durkheim cada um de nós é constituído por dois seres, um individual e um coletivo; o autor acredita que um novo ser emerge quando é transformado pela educação:

[...] cada um de nós, embora formando uma unidade, é constituído por dois seres: um ser individual formado por todos os estados mentais que só se relacionam conosco mesmos; e um ser social que “é um sistema de ideias”, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie [...] Constituir esse ser em cada um de nós – tal é o fim da educação [...] Não nascemos com este ser social, nem ele se desenvolve espontaneamente em nós. O ser humano, espontaneamente, não se submeteria à autoridade, não respeitaria a disciplina, não se sacrificaria por objetivos comuns. É a educação como socialização, que o leva a tais condutas sociais. Ao nascer, o ser humano é associal. A cada geração, a sociedade deve começar da estaca zero, pois a socialização não é hereditária e deve processar-se sempre de novo, com cada nova geração. A educação cria um ser novo, transforma cada ser associal que nasce num ser social. (DURKHEIN apud PILETTI, 1991, p.84)

Concordando com Durkheim, Cortella (2008, p. 41) admite que embora valores e conhecimentos sejam individuais, sua construção é coletiva, pois, vivemos em sociedade. Também aponta que a “vida social também é a vida política, isto é, configura-se como espaço de conquista e manutenção de poder sobre os bens e pessoas [...]”.

Há hábitos, juízos de valores, crenças, opiniões etc., que podemos aprender sem que possamos perceber, mas há outras formas de educação que são intencionais, ou seja, tanto fora quanto dentro da escola, a educação pode ser intencional ou não intencional:

É intencional quando as condições educativas – objetos, recursos, atividades – são previamente estabelecidas e arranjadas pelo grupo social. E não intencional quando não há a preparação prévia das condições que levem à educação; o indivíduo, como participante do grupo ou mero espectador, a partir da própria convivência social, vai assimilando e incorporando maneiras de agir, pensar e sentir o grupo. (PILETTI, 1991, p. 85).

De acordo com Gohn existem três tipos de educação: a formal, a informal e a não formal e em cada uma delas existem os agentes dos processos educativos:

Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber?" Na educação

formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o 'outro', aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. (GOHN, 2006, p. 3).

Cortella (2008) e Piletti (1991) convergem no entendimento de que a educação pode ser intencional ou não intencional, pois pode ser compreendida em duas categorias centrais: educação vivencial e espontânea, o vivendo e o aprendendo e a educação intencional com objetivos e propósitos, deliberada e organizada em locais pré-determinados e com instrumentos específicos. Atualmente está representada majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela Mídia.

Gohn (2006, p. 2, 4) também destaca os locais onde ocorrem os processos educativos e seus objetivos. Segundo ela na educação formal prevalecem os espaços institucionais orientados por Leis e diretrizes. Por sua vez, na educação não formal os espaços educativos estão associados ao cotidiano das pessoas:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...] Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. 'Qual a finalidade ou objetivos de cada um dos campos de educação assinaladas?' Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. (GOHN, 2006, p. 3,4).

Gohn chama a atenção para os resultados esperados nas três formas de educação e afirma que nem sempre há uma aprendizagem efetiva na educação formal, pois muitas vezes a aprendizagem está relacionada ao conhecimento:

Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado? "Na educação formal espera-se, sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados. Na educação informal os resultados não são esperados,

eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. A educação não-formal poderá desenvolver como resultados, uma série de processos tais como:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- A construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificada, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (GOHN, 2006, p. 4).

Concordamos com Gohn, mas lembramos que na contemporaneidade há elementos da educação não formal que já estão em alguns currículos da educação formal, como por exemplo conhecimentos mais aprofundados sobre política, cidadania e luta por direitos de praticar a diversidade, em todos os sentidos. De acordo com Cortella, o conhecimento é cultural, através da educação formal a escola pode conservar ou inovar, dependendo da forma como este conhecimento é compreendido:

O conhecimento é uma construção cultural (portanto, social e histórica), e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado. (CORTELLA, 2008, p. 17).

O autor também afirma que conhecimento não pode ser considerado apenas aquilo que é científico, pois antes da ciência havia o conhecimento empírico, que ainda hoje também deve ser valorizado:

O conhecimento, objeto de nossa atividade, não pode, no entanto ser reduzido à sua modalidade científica [...] a Ciência [...] é uma instância relativamente recente na História, se comparada à própria presença do humano na realidade; se, como se supõe até o momento, situamos nossos primeiros ancestrais há 4 milhões de anos, a elaboração de protótipos de instrumentos de pedra há 2 milhões e o uso do fogo há 500.000 anos, a modalidade de conhecimento que será chamada de científica no Ocidente tem pouco mais de 2.500 anos, ou seja, cerca de 0,06% desse tempo inicial! (CORTELLA, 2008, p. 23).

Concordamos com Cortella, quando afirma que os conhecimentos e os processos educativos não são neutros, pois, a interpretação e o ensino tem intencionalidade de legitimar

ou desconstruir mitos. Através da construção dos conhecimentos cria-se os edifícios de valores:

[...] o conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a educação (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido. [...] os valores que criamos produzem uma ‘moldura’ em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) aos nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir deles, dos conceitos, que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré/conceitos). Mas, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como a vida é processo e processo é mudança, ser humano é capaz de ser diferente. (CORTELLA, 2008, p. 40).

Entendemos que muitos valores e interpretações de conhecimentos podem ser convergentes de forma unânime e universal entre culturas e grupos sociais, mas há outros que dependendo da cultura ou da classe social, podem divergir. Para Cortella esta divergência não está apenas no campo das ideais, mas também no ponto de apoio de suas vidas:

É por essa razão que, quando enfrentamos alguém no campo dos seus valores e preconceitos, a reação é forte; não estamos confrontando apenas ideias e sim pontos de apoio de sua existência e de sua segurança na vida, isto é, nós podemos estar ameaçando os pilares sobre os quais se sustenta sua própria identidade. (CORTELLA, 2008, p. 40).

A busca pelo poder dos que não o possuem ou a manutenção do mesmo nas mãos de quem o possui é um embate e uma luta constante entre as classes ou formações sociais. Cortella (2008, p. 41) lembra que nas diversas formações sociais que formam a humanidade, tem predominado a diferenciação entre os vários grupos internos, no que se refere à propriedade dos bens materiais e ideais necessários à reprodução da existência, seja na capacidade de ascendência e controle sobre os outros grupos. Por isso, a produção dos valores e conhecimentos, dando-se em sociedade, não é neutra, pois está envolvida no âmbito do poder e de quem o possui.

Como há muitos povos e muitas culturas no mundo, é importante que entendamos que antes de existir a escola, já havia a educação. Há ainda o fato de que atualmente existem lugares sem escolas, mas não sem educação, como por exemplo, tribos indígenas em lugares distantes:

A escola nem sempre existiu. Nas sociedades pré-literárias (anteriores à escrita), como entre os grupos indígenas que ainda existem e em muitas áreas do Terceiro Mundo, não há escola, nem professores. A educação se faz pela convivência das crianças com os adultos, na vida diária da comunidade: no trabalho para a sobrevivência (caça, pesca, agricultura, etc.), nas cerimônias coletivas e nas histórias dos antepassados, contadas pelos velhos. Todo adulto é professor e a educação resulta da prática e da experiência (PILETTI, 1991, p. 88).

Piletti (1991, p. 88) afirma que “a separação da escola, em relação à vida normal do dia-a-dia, começou na Idade Média. A atividade de ensinar tornou-se especializada, desenvolvendo-se em espaços apropriados”. Ainda segundo o autor, os filhos dos nobres aprendiam, nos próprios castelos, as artes, a cavalaria, a importância da honra, das boas maneiras etc., e alguns filhos de trabalhadores da terra freqüentavam as escolas paroquiais, onde aprendiam principalmente princípios religiosos e morais, algumas noções matemáticas e regras gramaticais da língua latina.

Mas para Vesentini a instituição Escola surgiu e popularizou-se após a Revolução Industrial, fruto das reformas pedagógicas do século XIX. Vesentini cita Luzuriaga, Bordieu e Passeron para elucidar o contexto das primeiras escolas:

[...] a Revolução Industrial principiada em fins do século anterior, agora se desenvolve intensamente e origina a concentração de grandes massas de população e a necessidade de cuidar de sua educação [...] Assim, 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 na cidades. [...] os grandes contingentes humanos que se concentravam nas cidades, já nos forneciam indícios sobre a natureza do sistema público de ensino que se tornava então vitorioso: tratava-se de assegurar a hegemonia da burguesia [...] e reprodução do capital. Ou, nas palavras de dois estudiosos do assunto: Tal sistema (o escolar) contribuiu de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la, ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz *reproduzem* hierarquias sociais (VESENTINI, 2005, p. 31 – Grifo do autor).

A visão de Piletti converge com a de Vesentini, ao mostrar como a burguesia intensificou o domínio da escola segundo seus interesses:

Com a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII, a burguesia intensificou seu domínio. Como consequência a escola da nobreza, do tempo do feudalismo, foi sendo substituída por uma escola mais moderna. Enquanto a primeira dava mais importância a um saber literário (latim) e a filosofia, a segunda passou a dar ênfase às disciplinas científicas. O desenvolvimento industrial provocou o surgimento da classe operária. Vários fatores, como a necessidade de trabalhos mais qualificados e a urbanização crescente, exigindo cidadãos mais ‘educados’, levaram a burguesia a convencer-se de que os trabalhadores precisavam

de alguma instrução. Foi assim que ao lado da escola da burguesia, surgiu a escola dos operários (PILLETI, 1991, p.88).

O autor também destaca que havia duas escolas: uma para manter a classe burguesa e hegemônica no poder e a outra para perpetuar a classe trabalhadora como subalterna:

A primeira levava até a Universidade, preparando os futuros dirigentes; a segunda limitava-se ao ensino primário, concentrando-se no ensino do ler, escrever e contar... Mais tarde, principalmente no início deste século, os trabalhadores puderam freqüentar escolas profissionais. Mas os trabalhadores começaram a lutar pelo direito à educação, pelo acesso ao ensino público, gratuito e obrigatório. Foi assim, que, aos poucos, foi sendo estabelecida a obrigatoriedade de freqüência à escola por um número sempre maior de anos (PILETTI, 1991, p. 88).

Segundo Piletti (1991) na contemporaneidade a escola é a agência especializada para educar as novas gerações e sua finalidade específica é colocar à disposição dos alunos, através de atividades sistemáticas e programadas, o patrimônio cultural da humanidade. Supõe-se que esse patrimônio, no que tem de mais importante, esteja concentrado nas matérias escolares. Porém o autor alerta que nem sempre isso ocorre: "Entretanto, nem sempre isso acontece, já que o currículo escolar, geralmente, não inclui as experiências humanas mais significativas, mas parcelas dessas experiências, aquelas parcelas que mais interessam aos grupos dominantes." (PILETTI, 1991, p. 87).

O que Piletti e Vesentini afirmam é percebido antes por Althusser, pois para este autor o poder de um grupo hegemônico pode ser exercido de várias formas, sendo que o uso do Estado (onde a escola é uma das suas instituições) como instrumento para legitimar sua ideologia e suas ações para manter-se no controle da sociedade seja o mais presente. Althusser (1977) afirma que os Aparelhos Ideológicos do Estado segundo a teoria marxista são o "Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado" (ALTHUSSER, 1977, p. 43). Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão funciona pela violência. Além do Aparelho Repressivo do Estado, Althusser também destaca que existem outros Aparelhos Ideológicos do Estado que não atuam pela violência física, mas sim através do proselitismo moral e da própria ideologia:

[...] podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos do Estado as instituições seguintes:

- o AIE religioso (o sistemas das diferentes igrejas);
- o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- o AIE familiar;

- o AIE jurídico;
- o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- o AIE sindical;
- o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.);
- o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). (ALTHUSSER, 1977, p. 43, 44).

Cabe salientar que apesar de haver diferentes AIE's procuraremos destacar por ora o AIE escolar, por se tratar de um dos objetos desse estudo.

Para Vesentini (2005) enquanto em outros tempos a nobreza se legitimava pelas suas raízes biológicas (o sangue) segundo a crença dos próprios reis, pela vontade de 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 estudo, o mérito escolar, o diploma. O autor ainda cita Lefebvre para esclarecer que a dominação pela escola é mais eficiente que as formas anteriores de legitimar privilégios, além da própria, contribuir para a reprodução do capital:

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. E, além disso, a escola contribui para a reprodução do capital: habitua os alunos à disciplina necessária ao trabalho na indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem, a respeitar a hierarquia; e serve como absorvente de parte do exército de reserva, segurando contingentes humanos ou jogando-os no mercado de trabalho, de acordo com as necessidades do momento. Dessa forma, ‘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. (VESENTINI, 2005, p. 31, 32).

A escola que deveria ser para todos igualmente deveria prescrever o que convinha ser aprendido pelos alunos e assim foram criados os “sistemas nacionais de ensino”. Naquela conjuntura, não se caracterizava como uma via de emancipação das camadas populares, conforme nos revela Saviani:

A constituição dos chamados ‘sistemas nacionais de ensino’ data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. [...] manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a estes interesses. (SAVIANI, 2009, p. 5, 9).

O ensino adequado aos interesses dominantes a que Saviani se refere é, segundo Gadotti, a forma das elites conduzirem a educação no sentido de manter seus interesses intocados. Esta forma de ensino nasce na pedagogia positivista, que é a legitimação da educação burguesa. A pedagogia positivista está fundamentada em valores liberais, na ciência como único caminho para o progresso e, por fim, na ordem. Esta última preconiza ações pedagógicas no sentido de desenvolver a obediência dos educandos.

O positivismo nasceu como corrente filosófica e questionou a realidade existente, mas ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como ideologia. Para os positivistas a libertação da sociedade passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia sob o controle das elites.

Sabe-se que a educação esbarra em entraves internos e externos. O fator externo mais presente é a hegemonia que, para Gramsci (apud GANDIN, 2002, p.20, 21), “é o conjunto das funções de domínio e direção exercida por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade”. Ainda sobre este conceito Gandin cita Gramsci e enfoca que a hegemonia irá se manifestar de dois modos: pelo domínio e pela direção intelectual e moral:

Pelo domínio quando submete ao outro grupo adversário, ou até o liquida, e pela direção intelectual e moral quando dirige, conduz grupos que tem a ver com suas preocupações. Enquanto o primeiro modo se manifesta pela força, o segundo é conduzido pela persuasão e pelo convencimento ideológico. (GANDIN, 2002, p. 71).

Durante toda a Idade Média a Igreja era a própria encarnação do Estado, no sentido de que ditava leis e comportamentos. Já no modo de produção capitalista, após a instituição da escola formal, a própria passa a ser um dos AIE's no bojo da luta de classes.

[...] pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar. [...]. o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de fato substitui nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. (ALTHUSSER, 1977, p. 60, 62).

Cortella (2008, p. 40) também concorda que para maior sustentação ao domínio intrassocial, os valores e conhecimentos que atendem aos interesses dos grupos sociais em posição de hegemonia na sociedade, acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem-se de universalidade. Dessa forma, por imposição ou por

convencimento, a maior parte dos valores e conhecimentos vindos daqueles que detém o poder social/político/econômico é seguido e acatado como se tivesse extensão globalizante e sempre verdadeira.

Althusser lembra que a escola é um dos AIE's que “desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola.” O autor também destaca que a forma de conduzir ideologicamente os estudantes para que os próprios inconscientemente passem a concordar com a ideologia dominante começa desde cedo:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. (ALTHUSSER, 1977, p. 64).

O que Cortella denomina valores e conhecimentos, Gramsci entende ser a ideologia, que deriva da filosofia dos grupos dirigentes de um determinado período histórico:

[...] a maior parte dos homens são filósofos, na medida em que atuam praticamente e nesta sua ação prática (nas linhas diretoras de sua conduta) está contida implicitamente uma concepção de mundo, uma filosofia. [...] a filosofia de uma época histórica não é senão a 'história' desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente. (GRAMSCI, 1991, p. 32).

Segundo Gramsci a filosofia também não é neutra, pois revela a ideologia da classe de quem a defende. Esta ideologia materializa-se em ação e esta ação em política:

[...] existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas [...] Qual será, então, a verdadeira concepção de mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, 1991, p. 14).

Marx citado por Cortella (2008, p. 45) afirma que ‘os filósofos não brotam da terra como cogumelos, eles são frutos do seu tempo, de seu povo, cujas forças mais sutis e mais ocultas se traduzem em ideias filosóficas’. Ainda para Marx, o mesmo espírito fabrica as teorias filosóficas na mente dos filósofos, e constrói estradas de ferro com as mãos dos operários, pois a filosofia não é exterior ao mundo.

Tão difundido como o conceito de Ideologia, o conceito de Hegemonia formulado por Gramsci não é menos relevante para entender a educação formal. Para ele, era a dominação da classe burguesa sobre o proletariado se dá através da cultura dominante disseminada pela escola.

Não foi só no período da Revolução Industrial que havia dois tipos de escola. No Brasil, as escolas particulares, que são frequentadas pelos filhos da classe hegemônica, tem estrutura física muito superior a quase todas as escolas públicas que são frequentadas pelos filhos da classe trabalhadora. Estas últimas, em regra, tem estruturas deficientes e sem manutenção, salas lotadas, condições de trabalho precarizadas para professores e funcionários e salários baixos. A omissão do Estado na manutenção é um indicador da renúncia em oferecer uma educação pública de qualidade.

Dito de outro modo, a meritocracia tão enaltecida pelos discursos liberais e neoliberais está distante das condições reais da educação formal em sua totalidade, posto que os alunos da classe hegemônica tem larga vantagem sobre os alunos da classe trabalhadora ou dos sujeitos historicamente desfavorecidos. Enquanto a classe hegemônica paga pela estrutura da educação de qualidade, a classe trabalhadora não pode fazê-lo, o que inevitavelmente gera uma desigualdade de condições para quaisquer acessos profissionais.

Mesmo reconhecendo que houve avanços com o movimento da Escola Nova no Brasil, Saviani afirma tratar-se de um período de ressignificação de hegemonias, pois enquanto havia um tipo de escola para os filhos da elite, havia outra escola para as camadas populares:

Passou-se do ‘entusiasmo pela educação’, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para ‘otimismo pedagógico’, em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. [...] E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. (SAVIANI, 2009, p. 47, 48).

Além da Escola Nova, outros períodos demarcam a mudança das estratégias educacionais como forma de manutenção da hegemonia pela classe dominante, como a ditadura militar e o período neoliberal. Na ditadura militar, o destaque foi o autoritarismo do Estado:

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação de maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade [...] Os avanços populares também foram contidos na área da educação. Numerosas escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos e exilados, e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informações do governo [...] (PILETTI, 1988, p. 231-233).

Entre as várias medidas arbitrárias e anti-democráticas para a educação, a proibição de um ensino de forma crítica foi um dos pilares do governo ditatorial. Em 1968 o Ato Institucional nº 5 também atingiu a educação, com o Decreto-lei nº477 de 26 de fevereiro de 1969, a saber:

Art 1º - Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
 I – alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
 III – pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles, ou comícios não autorizados, ou deles participe;
 IV – conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
 VI – use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (PILETTI, 1988, p. 234).

Outra medida do governo militar para que a educação não “produzisse” seres pensantes, foi o decreto que eliminou a disciplina de Filosofia das escolas. Segundo Heládio C. G. Antunha, citado por Piletti (1988 p. 235), “entre as principais inovações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968 foi o abandono do modelo da Faculdade de Filosofia e a organização da universidade em unidades”, ou seja, em Institutos (dedicados à pesquisa e ao ensino básico) Faculdades e Escolas (destinadas à formação profissional). O culto ao nacionalismo e ao personalismo dos governantes daquele período, foi uma das características indissociáveis da educação à época.

Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer ‘as cabeças’ das crianças. Definir e produzir uma ‘ideologia patriótica e nacionalista’ tem sido o papel do ensino da geografia na escola (e seguramente, também da história). *Uma exaltação aos atos daqueles que estão no poder do Estado.* (OLIVEIRA, 2005, p. 135 – Grifo nosso).

Somente em 1985 após o fim do período militar e a volta da democracia, as leis que regulamentavam a educação nacional puderam ser alteradas. Porém no final da década de

1980, com o fim do socialismo real, o capitalismo estava livre para exercer maior hegemonia no mundo, daí o discurso do suposto fim da história.

A emergência do neoliberalismo inaugurou uma onda de privatizações a nível mundial e, com isso, o desmonte das funções estratégicas dos Estados, o que atingiu as escolas em cheio. Os governos levaram a termo a ideologia e a filosofia das empresas, preconizando como o modelo ideal de escola aquele similar ao da organização da empresa privada.

Para entendermos de forma mais clara como o neoliberalismo chegou no Brasil e na educação brasileira, devemos antes entender dois fatos que determinaram estas políticas em escala mundial: o Consenso de Washington e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O Consenso de Washington ocorreu em 1989 na capital estadunidense, e foi uma espécie de cartilha que os países periféricos deveriam seguir para desenvolver suas economias, ou seja, segundo Noma e Koepsel (2010) era o avanço do neoliberalismo no mundo e teve o papel de orientar o processo de adequação e diminuição dos gastos do setor público, liberalização comercial e financeira, além de privatização de empresas estatais e desregulamentação na legislação trabalhista. Ainda segundo as autoras estes fatos visavam inserir o Brasil no capitalismo internacional e implementar um modelo de desenvolvimento econômico que favorecesse a entrada do capital internacional financeiro e produtivo em prejuízo da expansão do mercado interno, e adotar estratégias de estímulo à conciliação de classes.

O neoliberalismo forneceu sustentação necessária às práticas políticas-econômicas regidas por influência de países hegemônicos e por seus agentes internacionais, com a participação e o consentimento de autores e atores nacionais. Várias consequências ocorreram após a implementação das políticas neoliberais no Brasil, e uma das mais desastrosas foi em relação à educação, pois estas práticas políticas quase que obrigaram que os currículos da educação atendessem às expectativas dos países hegemônicos, ou seja, que os currículos não fossem mais determinados de forma exclusiva, por agentes nacionais.

A influência do neoliberalismo na educação brasileira e mundial teve seu marco histórico a partir das políticas educacionais ditadas pelos organismos internacionais, e foi convocado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), a partir da Conferência de Jomtien ocorrida na Tailândia em 1990. Segundo Noma e Koepsel (2010) esta conferência tinha em

tese, um acordo entre os países para seguir as disposições contidas na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e tinha como objetivos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e comprometimento com a universalização da educação básica, o que significaria a sua extensão para toda a população. Ainda neste evento foi aprovado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que veio a se tornar referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990.

Porém houve várias contradições entre a tese deste encontro e as práticas dos governos neoliberais, como por exemplo, o sucateamento das escolas, a terceirização da educação e os baixos salários dos professores, fatos estes inerentes na qualidade da educação. Outro prejuízo é verificado nos currículos e planejamentos de aprendizagem, ou seja, tínhamos e ainda temos em várias escolas do Brasil, uma educação voltada e direcionada ao atendimento dos interesses do sistema capitalista, onde, se prioriza mais a formação técnica dos alunos, em detrimento da formação cidadã, como veremos adiante.

Ainda segundo Noma e Koepsel (2010), propagou-se a necessidade de mudanças dos sistemas educacionais para a adequação aos novos tempos de globalização. As citadas reformas abrangeram várias dimensões do sistema de ensino, tais como a legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras. Estas ações para a chamada “modernização” do ensino tiveram como elemento comum as articulações e prescrições das políticas provenientes das agências internacionais e regionais. O efeito prático destas interferências internacionais foram as mudanças nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, e nas Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE, voltados com currículos para atender aos interesses do mundo produtivo. Este modelo de gestão também foi incorporado nas diretrizes da educação pública do Paraná, prevalecendo o currículo tecnicista, com o objetivo de preparar alunos apenas para o mercado de trabalho. Para Oliveira, essa seria maneira de convencer e conformar os indivíduos ao mundo pós-fordista:

Visto o fato e as razões do fenômeno onde a escola passa ser pautada pelo mundo produtivo, gostaria de terminar destacando outro fenômeno intrínseco à submissão da escola ao mundo produtivo e que temos observado nos últimos anos no Brasil. Trata-se da transformação da escola em empresa, fenômeno este que pode ser observado em vários momentos, mas onde se destaca a organização da escola como uma cópia do modelo de organização da empresa privada.[...] Em nosso entendimento, isso ocorre também em função da necessidade de conformação dos indivíduos ao mundo pós-fordista, onde a ideologia e da empregabilidade, da competência e do individualismo são valores necessários à continuidade do processo

de acumulação capitalista. Vemos, novamente, necessidade de organização do econômico definindo o que se faz na educação. (OLIVEIRA, 2004, p. 104).

É consenso para muitos estudiosos da educação de que as escolas historicamente foram Aparelhos Ideológicos do Estado para legitimar a dominação da classe hegemônica. Nesse caso, o propósito burguês de implementação de modelos de gestão corporativos nas escolas apoiou-se em alguns organismos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Como financiadores para países em desenvolvimento, impõe condições através de cartilha de ações a serem cumpridas pelos governos. Entre elas está a privatização de empresas estatais e a gestão de escolas segundo o modelo neoliberal. Assim, além de as escolas serem AIE's da classe hegemônica nacional, também se transformam em AIE's da burguesia mundial, mediante o pacto de classe que não conhece fronteiras político-administrativas.

De acordo com Hidalgo (2001), os objetivos da modernização dos sistemas educacionais presentes nas reformas de ensino, trazem em seu bojo a transferência dos princípios da administração de empresas para a gestão da escola. Citado por Oliveira, Hidalgo afirma que:

A empresa adquire o status de modelo a ser seguido em razão da capacidade de dar resposta, de adaptação às pressões do mercado e de inovação. Como consequência deste processo, a administração pública é pressionada a desenvolver uma gestão racional. (OLIVEIRA, 2004, p. 104).

A LDB, que é uma das leis que regem os sistemas de ensino, é alterada para atender os interesses do neoliberalismo, momento em que é alterado o paradigma da educação do Brasil. Além dos presumidos impactos administrativos, Há impactos pedagógicos dignos de nota:

Isso tem sido colocado nas últimas leis que regem os sistemas de ensino. Nesse sentido a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96), deixa de forma clara a mudança de paradigma para a educação do Brasil: a formação de trabalhadores para a empresa flexível, a transformação da escola em empresa e a adoção de um modelo gerencial da empresa. (OLIVEIRA, 2004, p. 105).

Os princípios da flexibilidade e da necessidade de avaliação periódica incorporados pela lei deixam claro a intenção de transformar a escola em empresa: Oliveira (2004) cita Harvey (2001) e Kuenzer (2000) para demonstrá-lo:

Quanto à flexibilidade, esta pode ser analisada sob dois ângulos. Um primeiro, vê a necessidade de um amplo trabalho com os alunos para que possam ter uma formação que os capacite para o trabalho flexível nas empresas. De outro, pode ser entendido como a necessidade da criação de uma quantidade relativamente grande de cursos, uma vez que o mercado capitalista atualmente possui a necessidade de um amplo leque de profissionais, aptos a trabalharem num leque também grande de negócios que estão surgindo atualmente. (Harvey, 2001). Isto pode ser constatado quando a referida Lei afirma, no parágrafo segundo de seu artigo oitavo: ‘Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da lei’ (OLIVEIRA, 2004, p. 105).

A necessidade da avaliação periódica do trabalho pedagógico sinaliza que a mudança preconizada para o aluno envolve um novo papel, não muito diferente do que se espera de um funcionário nas dependências de uma empresa. Segundo Oliveira (2004, p. 105) “confundindo o trabalho numa escola com o trabalho numa empresa, onde o toyotismo implantou um rígido sistema de qualidade pela avaliação do produto, os alunos passam a ser vistos como o produto da ação pedagógica, sendo necessária a cada momento a avaliação do mesmo para verificar como está indo o processo de educação”.

Uma das maiores contradições das medidas neoliberais para a educação é o fato de que ao mesmo tempo em que o Estado recomenda a descentralização de tarefas ao transferir para a escola responsabilidades que deveriam ser de sua tutela, não permite que haja descentralizações para a construção do currículo e dos processos pedagógicos:

Na realidade, há um processo onde se tem a descentralização das tarefas, sem que ocorra a descentralização da possibilidade das decisões sobre os processos pedagógicos e curriculares. Esta ideia da descentralização das tarefas com a centralização da concepção é retirada também da gestão das empresas [...] Ou seja, na educação, continua sendo válido o conceito fordista da separação entre concepção e execução: enquanto uma equipe central concebe, os professores nas várias escolas, executam. (OLIVEIRA, 2004, p. 105).

Sendo assim, o currículo também é mais uma prescrição ou uma imposição da educação orientada pela qualidade total. Tais currículos são criticados por Giroux (1983), que adverte para os desdobramentos nefastos da racionalidade técnica, instrumental, que atribui uma dimensão utilitarista fundamentada nos critérios da eficiência. Como consequência, pode influir ou retirar a autonomia dos professores sobre os conteúdos a serem trabalhados.

A imposição dos currículos nos leva a concluir que as decisões sobre sua construção são influenciadas pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade e na escola, o que desencadeia um processo de seleção e escolha de cultura e de ideologia.

Com a modificação do texto da LDB, o objetivo de se trabalhar para a formação de alunos competentes, aptos a serem flexíveis no mercado de trabalho, torna-se primaz. De acordo com Kuenzer (2000), a formação por competência é típica, e somente adequada, na empresa ou num sistema de ensino que busque a formação estrita do indivíduo para o trabalho, ou seja, em uma educação profissional. Esta parece ser a verdadeira intencionalidade das alterações curriculares de modo de gestão do ensino no Brasil nos últimos anos.

No estado do Paraná, tais propósitos ficaram explícitos durante os dois mandatos do governo de Jaime Lerner. De acordo com Hidalgo (2001), percebe-se que o Estado passa a funcionar como um elemento regulador, controlador e fiscalizador do sistema educacional, no sentido de conformação do trabalhador aos processos de trabalho. Todavia, mediante o discurso das vantagens da autonomia escolar e do envolvimento da comunidade, estimula o desenvolvimento de um sistema de competição entre as escolas. No estado do Paraná, o paradigma das empresas na educação formal foi evidenciado em falas, prêmios e projetos. As principais ações administrativas da SEED (Secretaria de Educação do Estado do Paraná) foram:

- 1) Transformação do aluno em cliente: Segundo Oliveira (2004, p. 106,) “através de várias formas, mas principalmente da linguagem com que a secretaria da educação passa a tratar os alunos, estes passam a ser vistos não mais como “cidadãos”, mas sim como “clientes”. De acordo com Hidalgo (2001), esta forma de gestão expressa a “racionalidade econômica e os métodos da administração privada para a escola, passando a conceber o aluno como um consumidor individual”.
- 2) Estímulo à competição entre as escolas: Segundo Oliveira (2004), de acordo com as ideias de SMITH (um dos pensadores do liberalismo clássico), a competição traria benefícios aos indivíduos e portanto, uma melhora na sociedade. Para os neoliberais a competição é vista como uma forma de aumentar a eficiência da educação, o que também aumentaria a eficiência em cada escola. A responsabilidade pela inovação passa a ser cobrada da unidade escolar isoladamente, enquanto os sistemas de avaliação se encarregam da divulgação dos melhores resultados e, portanto, das melhores escolas. Esse estímulo pode ser verificado tanto no pagamento maior ao gestor (que é o antigo diretor) da escola ao apresentar um número maior de alunos quantos nos prêmios e estímulo à gestão”.

- 3) Adoção do princípio da eficiência: De acordo com Oliveira (2004) é extremamente influenciada pela ideia liberal de que empresa boa é empresa competitiva e que dá lucro. Sendo assim, a reforma educacional traz consigo a ideia de que escola boa tem que ser competente e competitiva.

Concordamos que escola para ser boa deve ser competente, mas discordamos do princípio liberal de que competência é sinônimo de eficiência de acordo com os parâmetros de uma empresa. Ainda sobre o princípio liberal de competência, outros desdobramentos ocorrem na escola como a valorização de dados quantitativos e o desprezo por dados qualitativos:

Assim deixam de ser verificadas e consideradas como parâmetros de avaliação elementos mais qualitativos ou políticos, como por exemplo que projeto político a escola tem para o público a qual atende. Como uma empresa, onde a eficiência é medida pela produção e produtividade a um custo baixo, passam a ser verificados apenas dados quantitativos, como número de alunos matriculados e aprovados [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 106).

- 4) Programa de Qualidade na Educação:

Oriundo do paradigma do mundo do trabalho que pensa no gerenciamento da qualidade do produto, este programa tenta pensar em como aumentar a qualidade na educação. Mas os parâmetros utilizados são os mesmos da empresa privada [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 108).

- 5) Adoção de um currículo por competências e habilidades:

[...] a escola passará apenas a formar indivíduos aptos a trabalhar na empresa flexível. Para isso *exigiu* das escolas que modificassem para com o paradigma de buscar competências e habilidades. (OLIVEIRA, 2004, p. 109 – Grifo nosso).

- 6) Extinção do projeto político-pedagógico com o objetivo de extinguir a teoria e a prática política dos alunos:

Para a SEED não existe mais Projeto Político-Pedagógico. Existe sim uma “Proposta Pedagógica”, pois exigiu das escolas que refizessem seus Projetos-Políticos-Pedagógicos, redefinindo funções e ações, mas no sentido de trazer maior instrumentalidade à proposta da escola, como se o que se ensina na escola não levasse à concepção política. Na realidade, isso é fruto do pensamento dominante posta na sociedade depois da adoção da forma flexível e neoliberal para a superação da crise do capitalismo, de que o cidadão não precisa preocupar-se com política. Este pensamento provém da concepção de que não existe mais necessidade de

discutir para onde vai a sociedade, uma vez que esta já encontrou como deve funcionar [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

O que o governo do Paraná objetivava através da SEED durante o governo neoliberal não era algo novo. De acordo com Gramsci (1989), isso já ocorreu no mundo capitalista para a consolidação do fordismo, pois na época da implantação desse sistema de produção, os trabalhadores estavam acostumados ao trabalho organizado na forma de ofícios. Assim, o fordismo encontrou uma forte resistência dos trabalhadores, ao implantar a ideia de um trabalho parcelar, mecanizado e repetitivo. Para conseguir a aceitação dos trabalhadores para um trabalho desse tipo foi necessário, além dos salários mais altos, que evidentemente recuaram quando o sistema se implantou em todas as indústrias, do apoio e a concordância de outras instituições da sociedade.

Entre as instituições, a escola foi uma das mais importantes, por se tratar de um local de disciplinamento da mão de obra industrial. Ainda que os períodos históricos da implantação do fordismo e do neoliberalismo sejam diferentes, a intenção foi a mesma: disciplinar os estudantes para ser futura mão de obra para o mercado capitalista. Segundo Enguita (1994), os alunos educados a uma vida livre de horários, tinham que ser habituados à obediência e a normas rígidas, para que fossem futuros trabalhadores condicionados a aceitar a autoridade e o trabalho num horário rígido, tirando assim a liberdade com que até então estavam acostumados.

De acordo com Gramsci (1989), havia outra maneira de verificar o papel da escola na sociedade capitalista. É que na sociedade classista, os blocos no poder necessitam alcançar a hegemonia para se perpetuar no poder e isso depende, além da força, do poder da persuasão, que trabalha com o consenso da sociedade para que a nova forma de produzir a riqueza seja aceita por todos. Nesse sentido, a escola é importante via para a obtenção desse consenso.

1.1.1 A Educação Formal na Perspectiva Crítica

Para Rousseau citado por Piletti (1988, p. 120) “a felicidade e bem estar são direitos naturais de todas as pessoas e não privilégios especiais de uma classe [...] Para ele, a organização social e a educação existem para garantir esses direitos”. Porém, historicamente a educação formal, em vez de contribuir para conscientizar sobre os direitos humanos universais, vem sendo usada pelas classes dominantes como instrumento de propaganda

ideológica para legitimar seus privilégios em detrimento do direito de todos. Azevedo e Catani observam que os governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso também adotarem esta prática:

No mundo do capital, necessariamente, as políticas públicas recebem um revestimento ideológico. Em época de liberalismo mais ortodoxo, como nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, as políticas públicas estavam mais comprometidas com a mercadorização das relações sociais, o que pressupunha uma forte inculcação de valores individualistas e pró-privatistas. O núcleo irradiador da ideologia, em grande medida, era uma fração social que cultivava sentimentos antipúblicos e não-solidários. Esse grupo de difusão ideológica, com base em referências internacionais, procurava estender ao conjunto da sociedade sua maneira de pensar (AZEVEDO, CATANI, 2010, p. 72).

Como resistência à educação que tem o objetivo reprodutivista e de inculcar valores liberais, existe a educação crítica, que caracteriza-se por conduzir os sujeitos à emancipação através dos questionamentos de todas as relações sociais. De acordo com Giroux (1997), a pedagogia crítica é o movimento educacional, guiado por paixão e princípio, com o objetivo de ajudar estudantes a desenvolverem a consciência de liberdade, a reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas.

Baseada na teoria marxista, a pedagogia crítica é ligada à democracia radical de Rousseau, ao anarquismo, ao feminismo, e a outros movimentos que lutam pelo que descrevem como justiça social. O pedagogo crítico Ira Shor (2013), define pedagogia crítica como “hábitos de pensamento, leitura, escrita e fala que vão além do significado superficial, primeiras impressões, mitos dominantes, pronunciamentos oficiais, clichês tradicionais, sabedoria recebida e meras opiniões”. O autor ainda afirma que esta pedagogia tem o objetivo de entender os significados profundos, causas radicais, contextos sociais, ideologias e consequências pessoais de qualquer ação, eventos, processos, organizações, experiências, textos, assunto subjetivos, política, mídia de massa ou discursos.

Um dos objetivos da educação crítica é a busca do pensamento crítico através das descobertas da realidade que estão muitas vezes escamoteadas pela ideologia. Para Tacla (2000) o pensamento crítico pode ser definido como o pensamento reflexivo e racional que tem como foco decidir em que acreditar ou não acreditar, que pensamento crítico corresponde ao uso de uma série de estratégias que pretendem atender a finalidades diferentes. Consiste em um movimento racionalmente planejado, pois pensar de forma crítica implica

necessariamente um processo de elaboração mental para desmembrar fatos, buscar correlações, analisar hipóteses.

A educação crítica e libertária não tem apenas uma filosofia, ou apenas um caminho pedagógico. Para alguns anarquistas a educação só é libertária se for pela auto-educação, não admitindo assim, nenhuma forma de poder ou verticalidade:

Para Godwin o problema central da pedagogia e da educação não se confina à transformação do aluno num adulto sujeito aos desígnios autoritários do Estado e do professor. A liberdade do indivíduo não deve ser sujeita a nenhuma restrição, salvo aquelas que vão no sentido da mutilação da criatividade e espontaneidade natural dos indivíduos. A experiência da vida nas suas múltiplas manifestações comportamentais deverá servir como base essencial para um desenvolvimento livre e espontâneo dos indivíduos no processo de aprendizagem cultural. Nenhum Estado ou outro tipo de autoridade moral (professor, Deus, etc.) poderia pedagogicamente sobrepôr-se aos desígnios soberanos do aluno como ser essencialmente livre e criador. (FERREIRA, 1999, p. 103).

Mesmo entre os anarquistas também há formas diferentes de se pensar a educação. Segundo Ferreira, Proudhon até admite a escola pública, mas a mesma não deveria estar sob a tutela do Estado, mas sim das comunidades e conselhos populares. Além disso, a hierarquia seria extinta na relação entre professores e alunos:

Na perspectiva de Proudhon, as diferentes escolas públicas e privadas não deveriam estar desligadas da experiência, do raciocínio científico, dos locais de trabalho e da vida cotidiana em geral. [...] Para a consecução desse objetivo, haveria três modalidades para ministrar a instrução e a educação: pelos pais nas suas famílias e domicílios, pelas escolas privadas em obediência aos seus particularismos, profissionais, ideológicos e geográficos e, ainda, as escolas públicas com uma abrangência social alargada e baseada em pressupostos federalistas. As relações entre professores e alunos inscrevem-se num quadro estrutural autogestionário, mutualista e federativo. A auto-organização da educação e da pedagogia baseava-se em pressupostos de solidariedade e fraternidade o que, em princípio, inviabilizaria todo o tipo de relações hierárquicas traduzidas em tipos de autoritarismo e de dominação entre professores e alunos [...] Pedagogicamente, a escola modelo para Proudhon é a "escola-oficina" [...] sem hierarquias e autoridades morais exteriores ao indivíduo e ao coletivo a que pertencia (FERREIRA, 1999, p. 104).

Bakunin não foi um anarquista estudioso sobre a educação, mas não deixa de analisar a mesma no bojo do processo da transformação social, como nos esclarece Ferreira:

[...] a sua visão coletivista do anarquismo embora estivesse pautada pela liberdade, a criatividade e espontaneidade dos indivíduos, a sua inserção nos parâmetros da sociabilidade e socialização humana transcritas em tipologias interativas e relacionais de características solidárias e fraternas, leva-nos a interpretar o fenômeno educacional e pedagógico como algo que se integra e adapta aos desígnios de

emancipação social, econômica, política e cultural da sociedade libertária. [...] Mais do que privilegiar a análise das relações polares professor/aluno, para Bakunin haveria que abolir o Estado e as relações sociais capitalistas a nível de toda a sociedade e, logicamente, o tipo de autoridade hierárquica e dominação que emerge na instituição escolar.[...] (FERREIRA, 1999, p. 104, 105).

Ainda segundo Ferreira, para Kropotkin a liberdade, a criatividade, a espontaneidade e a fraternidade da educação libertária transformaria os jovens em pessoas responsáveis e ativas, sendo que a dominação nas relações professor e aluno também seriam eliminadas através da ausência da hierarquia.

Kropotkin sempre viu o fenômeno educacional e pedagógico como uma função crucial na formação dos jovens, como também no sentido da emancipação dos trabalhadores. [...] A educação e a pedagogia libertária, nesse sentido, diferentemente da pedagogia e educação burguesa, deveria atuar de forma a que subsistisse sempre uma identidade entre tudo aquilo que se aprende e os requisitos inquestionáveis da emancipação individual e social: isto é, a aprendizagem de um conhecimento traduzido na potenciação da liberdade, da criatividade, da espontaneidade, da fraternidade e solidariedade humana. Assim, tal como era importante formar jovens de forma a torná-los responsáveis e ativos [...]fundamentar-se num equilíbrio ecológico de características identificadas com a natureza e seus elementos constitutivos. Nestes parâmetros, as comunidades pedagógicas e educacionais de Kropotkin enquadravam-se numa perspectiva de relações sociais fraternas e solidárias entre professores e alunos, eliminando-se os fenômenos relacionais interpessoais presididos pela dominação e exploração do homem pelo homem. (FERREIRA, 1999, p. 105).

Outra forma de educação que valorizava o trabalho como forma de emancipação e não de exploração, foi a pedagogia socialista, aplicada no período do Socialismo Real na extinta União Soviética. O personagem central desta forma de educar foi o professor Makarenko. Segundo Pilleti (1988), Makarenko propunha a substituição da escola burguesa (que era e ainda é baseada em jogos e competição), pela escola baseada no trabalho produtivo, sem ganhadores ou perdedores. Para este professor soviético os educandos não vivem isoladamente, mas fazem parte de uma comunidade de vida, onde, sua liberdade se acha limitada pelos interesses do grupo, que pertence a uma comunidade maior, ou seja, o coletivo é uma célula da grande sociedade comunista. No coletivo não se prepara para a vida, mas vive-se através do trabalho, da disciplina e do sentimento do dever, que constituem as bases da solidariedade humana.

Para Makarenko, “um coletivo feliz é uma sociedade feliz” e a vontade do grupo deve prevalecer sobre a vontade individual. O principal postulado das reformas realizadas por este educador foi o de que a escola deve ser única, para todos. Segundo Pilleti:

Deu-se ao ensino um caráter politécnico, para familiarizar os alunos com as bases científicas e os aspectos técnicos-práticos das atividades produtivas industriais e agrícolas. A educação em todos os níveis tornou-se gratuita. Para a reorganização da educação, as ideias de Makarenko – exigir muito, disciplina, serviço ao coletivo – foram de grande utilidade e predominaram não só na organização das escolas, mas também na organização da juventude comunista e em outras associações de jovens (PILLETI, 1988, p.148, 149).

Mesmo que na atualidade a educação formal seja tutelada pelo Estado e seja instrumento de dominação, também acreditamos que a mesma pode e deve ser espaço de libertação, ou seja, nesta relação dialética, a escola é influenciada pelo Estado e pela sociedade, mas também pode influir na transformação dessas instituições. Para muitos educadores, a resistência da escola frente à dominação do poder da classe hegemônica é chamada por Gramsci de contra hegemonia.

Piletti (1991, p. 94) também concorda que “a educação é paradoxal: ao mesmo tempo que é instrumento de controle social, ela contribui para a modificação das condições existentes: ao mesmo tempo que oprime, liberta”. Ainda sobre este paradoxo

Os que enfatizam o controle social são os que se beneficiam diretamente da situação existente, aos quais se aliam aqueles que esperam algum dia beneficiar-se, através da ascensão social. Por isso, insistem em conservar a ordem vigente. Se não podem conservá-la, pretendem ao menos controlar o próprio processo de mudança, para que ele não leve à destruição dos seus privilégios. Lutam pela mudança aqueles que não encaram a ordem social como garantia de privilégios para uns poucos, às custas da maioria, mas como garantia de igualdade de direitos e deveres e de vida digna para todos. (PILLETI, 1991, p. 94).

Segundo Saviani (2009), a relação entre educação e política também é dialética e interdependente, ou seja, a educação depende das políticas públicas, através de aprovações orçamentárias; a educação é primordial à política, para o devido acesso à informação e à formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos.

Marx e Engels já enxergavam esta relação entre escola e sociedade e também sabiam que uma poderia influir na outra:

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual (MARX, ENGELS, 2004, p. 102).

Cortella também concorda que a escola é um espaço que pode influir nas mudanças da sociedade e destaca que a crise e o sucateamento das escolas públicas e as condições não

ideais para que se desenvolva uma educação de qualidade, não são por acaso, mas sim um projeto das classes dominantes:

A escola pode sim, servir para reproduzir injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem o máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. (CORTELLA, 2008, p. 114).

Cortella lembra ainda que mesmo que os professores não tenham total autonomia nas escolas públicas, porque a mesma é um braço do Estado, não são necessariamente massa de manobra, ou seja, ainda que os educadores tenham uma autonomia relativa, devem colocá-la a serviço das mudanças:

[...] o educador é alguém que tem um papel político/pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra e nem absolutamente circunscrita [...] podemos representá-la com a inserção da Escola no interior da Sociedade [...] o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição. (CORTELLA, 2008, p. 114).

Para que os educandos e os educadores sejam contra-hegemônicos, como defende Gramsci, é necessário que sejamos sujeitos ativos da história, e é nessa perspectiva que Freire afirma que não somos apenas objetos da história, mas ao mesmo tempo, também somos sujeitos. Segundo Freire, ao constatarmos a realidade, podemos intervir aos invés de nos adaptarmos a ela. Ademais, lembra que ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra.

Concordamos com Freire que para sermos sujeitos de mudança de uma sociedade oprimida para uma outra libertária é necessário que aprendamos a ser sujeitos ativos. Para que esta ação consciente exista (práxis), é necessário que os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica sejam oportunizados. A educação numa perspectiva crítica não depende apenas do educando, mas principalmente do educador. Cortella (2008) lembra que todo educador tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele, e essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva, ou seja, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e conseqüências. Para o autor, o trabalho pedagógico terá reflexos no estudante de acordo com a visão de sociedade do educador:

Qual o sentido social do que fazemos? A resposta a essa questão está na dependência da compreensão política que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola que adotarmos. (CORTELLA, 2008, p. 110).

Vários autores sugerem formas de levar os educandos a se libertarem dos mitos da sociedade capitalista. Além do fato de não se tratar de uma discussão nova, cumpre salientar que não há um único caminho ou uma receita infalível nos processos de ensino aprendizagem que levem alunos e professores a alcançarem tal objetivo. O traço em comum entre todos é que não há libertação se não houver uma tomada de consciência dos sujeitos envolvidos na educação.

Marx e Engels pregavam que o modo capitalista de produção só seria superado com acentuação de suas contradições: a escola seria um dos instrumentos para isso ocorrer:

Marx e Engels não pretendem voltar atrás, mas sim ir à frente, não pretendem voltar ao artesanato mas sim superar o capitalismo, e essa superação só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições [...] As propostas de Marx e Engels se movem num horizonte bem concreto: criticar a atual instituição escolar e mudá-la [...] (MARX, ENGELS, 2004, p. 12, 13).

Mesmo na educação formal, muitas vezes fatos ou dados são distorcidos ou dissimulados. Um fato manipulado de acordo com a intenção de alguém, de uma determinada classe, ou por um determinado veículo de comunicação, pode iludir a maioria. A suposta verdade passa a ser considerada legítima e, uma vez aceita pela maioria, transforma-se em consenso. Ocorre assim o que Gramsci chamava de hegemonia.

A hegemonia não se constrói apenas com dados e fatos, mas também com a propagação do modo de vida, com o culto à tecnologia, com a efemeridade do consumo, com o uso da ciência como instrumento de dominação e tantas outras formas e tentativas de convencimento que no final, vão somar-se a uma última finalidade: a da concordância ideológica. Nesse sentido Marx e Engels chamam a atenção que a ciência deve estar a serviço da vida e da igualdade:

[...] fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito [...] (MARX; ENGELS, 2004, p.103).

Moura também chama a atenção para que possamos repensar qual é o papel das universidades no sentido de refletir de que forma a ciência é utilizada no ensino e quais seus

objetivos e suas consequências, ou seja, a serviço da classe hegemônica, ou para libertar os discentes:

Em suma, cremos que, no mundo atual, é preciso enxergar a ciência e os demais saberes como legítimos e entender que nenhum deles tem valor em si mesmo: o que importa é o que fazemos com o conhecimento que construímos e, talvez o mais importante, é perceber o que ele tem feito conosco. É neste sentido que propomos repensar o papel da universidade como o centro de excelência, o locus da produção do conhecimento científico e da formação de homens e mulheres íntegros, ou seja, inteiros e preparados para assumirem papéis nesta sociedade líquido-moderna, como quer Bauman (2007). (MOURA, 2010, p. 18)

A cultura pode ser uma forma de oprimir ou de libertar. Para Saviani, a compreensão da cultura deve ser um dos instrumentos da participação política dos dominados:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo às vezes enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. (SAVIANI, 2009, p. 50, 51).

Sendo assim, é fato que a cultura e a ciência também estão presentes nos conteúdos da educação formal. Adorno e Horkheimer mostram como as mesmas podem iludir e manipular. Para estes autores, o esclarecimento que prometia tirar os sujeitos da escuridão no início do Iluminismo, através da razão, foi um culto à técnica através do positivismo. Para esses autores, a ilusão foi forjada como barbárie. A razão em vez de emancipar os homens, os sujeitou ao controle e à dominação. Através do domínio da natureza e pelo cálculo, transformou a sociedade em repressora e totalitária, pois o pensamento da modernidade se propôs hegemônico, sendo considerado o único caminho:

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. [...] com a entronização dos grupos que detêm o poder no lugar desse sujeito social, a ameaça internacional do fascismo: o progresso reverte-se em regressão [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cauterio o último resto de sua própria autoconsciência. (ADORNO, HORKHEIMER, 1986, p. 11, 14, 20).

Sobre a cultura, os autores revelam como a indústria cultural pode manipular as massas, através do sentimento do ter em vez do ser e, principalmente, do parecer. As massas projetam sua suposta “felicidade” no consumo e tentam parecer com outras pessoas que teoricamente são felizes. Através do fetiche da consumo, projetam-se imitando estas pessoas. Este pensamento se torna hegemônico e transforma-se em consenso, além de criar a falsa e a coletiva sensação de que todos os sujeitos do mundo estão vivendo uma suposta igualdade. As massas tem a falsa sensação que estão sendo libertadas, embora sejam reféns do consumo e da estética. As “artes” configuram-se como mais um dos Aparelhos Ideológicos do Estado:

[...] A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo. Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos são em conjunto. [...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria, imporia métodos de reprodução que, por sua vez tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. (ADORNO, HORKHEIMER, 1986, p. 15, 114).

Com o falso sentimento de inclusão através do consumo, as massas não percebem que são dominadas e segregadas pois ainda que este fato ocorra, não percebem o controle imposto pelo capital: acreditam cegamente estar numa sociedade igualitária. Estes sentimentos ilusórios trazem outro sentimento: o da indiferença. Todas estas estratégias da indústria cultural visam um último e primordial objetivo: a ausência da crítica. Sem questionamentos temos uma sociedade alienada, que obedece e cultua o consumo e a estética hegemônica; que é indiferente às questões de interesse social devido a conhecimentos parciais e à decadência espiritual, pavimentando assim um caminho para a barbárie:

Para o consumidor, não há mais nada a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico. [...] A falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear [...] A propaganda manipula os homens; onde ela grita liberdade, ela se contradiz a si mesma. A falsidade é inseparável dela [...] o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação (ADORNO, HORKHEIMER, 1986, p. 113, 114, 117, 238).

Freire expõe como é a influência do dominador sobre o dominado respectivamente denominados de opressor e oprimido, como o último passa a imitá-lo e a pensar também em oprimir:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe superior [...] Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz à base de pautas estranhas a eles – a pauta dos opressores [...] Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não tem finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores. (FREIRE, 2005, p. 36, 37 53, 55).

Chauí cita La Boétie para entendermos o sentimento hegemônico de imitação dos dominados em relação aos dominadores. Para ele, a conquista do poder (que pode ser uma mercadoria, ou um cargo), ainda que relativo, é o que faz os dominados se sujeitarem aos dominadores:

Na servidão voluntária, a sujeição se deve ao fato de que cada um dos membros da sociedade, em cada uma de suas atividades e em cada esfera de sua existência social e privada, encarna e realiza o mesmo poder que parecia existir apenas no topo da sociedade. Assim, cada um dos membros da sociedade se submete porque espera submeter os outros ao seu próprio poder, por menor que seja [...] Em outras palavras, uma sociedade tiranizada serve voluntariamente ao tirano porque cada um, em seu lugar social, tiraniza os que julga seus inferiores. Assim, em vez de sociedade tiranizada, trata-se de uma sociedade tirânica. (CHAUÍ, 2007, p. 142).

Já Saviani, afirma que todas as formas de dominação são formas de violência:

Vê-se que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural). A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc., pregação religiosa, atividade artística e literária, propaganda e moda; educação familiar etc. (SAVIANI, 2009, p. 17).

Ainda segundo Saviani (2009), a ação pedagógica também pode ser uma violência quando obriga os alunos a aprender conteúdos que servem para lhes dominar. Ao partir da teoria geral da violência simbólica, busca explicitar a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados.

O problema central dos dominados ou oprimidos é o fato de que não percebem que são instrumento de uma engrenagem de sujeição à exploração e ao sentimento de naturalização e

indiferença em relação às injustiças sociais. Isto ocorre porque estes sujeitos não sabem, não reconhecem-se e não identificam-se com a classe a qual pertencem.

Isto acontece devido à ilusão da prescrição exposta por Freire, Adorno e Horkheimer mas, principalmente, devido aos conhecimentos parciais do mundo que as massas carregam, conforme a afirmação destes últimos estudiosos. A visão parcial de mundo impede a crítica e a práxis. Somente uma visão de totalidade do mundo possibilita os sujeitos à uma ação consciente de transformação.

Nesse sentido, uma educação formal que contribua para a superação das aparências e da ilusão da igualdade social através da descoberta da práxis pelos alunos é essencial. Mészáros acredita que a educação formal também pode contribuir como contra-hegemonia à lógica do capital, sugerindo ainda como deveria ser esta forma de educação:

Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. [...] Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações socio-reprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social/política herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiqüíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social. (MÉSZÁROS, 2008, p. 59, 105).

Ceccon e Oliveira, (1997) lembram que o povo (incluindo os educandos) aprende na medida em que vai entendendo como funciona a sociedade e vai desmontando, pouco a pouco, essa engrenagem complicada da qual a escola é apenas uma peça. Freire (2005, p. 42) afirma que a práxis “é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Marx citado por Mészáros (2008, p. 116) não abandona a realidade da materialidade quando formula o conceito de práxis, pois chama a atenção que “não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compelir ao pensamento”.

Kosik questiona e explora o conceito de práxis, concordando que é a libertação dos sujeitos pela ação consciente após os mesmos obterem a visão de totalidade do mundo numa relação dialética de idealização e ação:

A compreensão das coisas e do seu ser, do mundo dos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis. Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. [...] Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral [...] A práxis

como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade [...] (KOSIK, 2002, p. 225, 227)

A compreensão do mundo real a qual Kosik se refere é relativa, ou seja, os conhecimentos e esclarecimentos que cada sujeito absorve através da práxis podem ser mais rápidos ou mais lentos, intencionais ou não, oportunizados na educação informal ou na educação formal. Dentro da educação formal, a práxis deve se dar através de métodos pedagógicos e de etapas didáticas. Nesse sentido, Gasparin propôs algumas etapas didáticas para levar os educandos à apropriarem-se do conhecimento através da práxis, fazendo coro ao pressuposto de que só um conhecimento da totalidade da realidade, através de um processo que alia teoria e prática, pode permitir a práxis dos sujeitos:

Com certeza, pressupõe-se que, na resposta a essa questão, esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia-a-dia do educando. Dessa forma, a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são co-autores do processo ensino-aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científicos-culturais propostos pela escola. (GASPARIN, 2007, p. 2).

O autor lembra ainda que só o trabalho com conteúdos contextualizados, mas não estanques, poderá levar o aluno a compreender que os processos sociais e de todas as dimensões da vida real, são produzidos historicamente pelos sujeitos:

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais, que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2007, p. 2).

Este método pedagógico e didático está fundamentado no materialismo histórico e dialético. Sendo assim, uma das etapas da construção do conhecimento dos educandos coincide com o que Marx formulou originalmente: partindo primeiramente da percepção inicial do material e real. De acordo com Corazza citado por Gasparin, o conhecimento é feito de etapas, como o movimento que parte da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese, ou seja, o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora.

Segundo Gasparin (2007, p. 5) “ a nova metodologia de ensino aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento.”

Quanto à Pedagogia Histórico-Crítica, fica evidenciado o porquê é chamada de Histórico-Crítica por Gasparin, Saviani e outros autores: nesta perspectiva a educação também interfere na sociedade, pois é parte de um todo que está dentro do movimento histórico, podendo contribuir para a sua transformação; crítica por ter consciência da influência exercida pela sociedade sobre a educação e vice-versa.

1.1.2 A Importância da Geografia Crítica para a Educação Participativa e Engajada

Uma das disciplinas humanas obrigatórias dentro da educação formal é a Geografia. A Geografia Crítica é uma corrente epistemológica entre outras desta ciência, ou seja, tanto para pesquisas científicas onde busca-se estudar os objetos propostos pelo método materialista histórico e dialético, quanto nos métodos pedagógicos que objetiva levar os alunos a um conhecimento crítico, onde pesquisadores e educadores fazem aí uma opção.

No Brasil, o movimento da Geografia Crítica emergiu na década de 1970, sendo que um dos acontecimentos mais importantes para colocar a discussão desta ciência na ordem do dia foi o encontro da Associação dos Geógrafos Brasileiros no ano de 1978. No Paraná, esta discussão chegou somente no final da década de 1980:

Alguns fatos históricos destacam-se como emblemáticos e precursores da Geografia Crítica no Brasil. O principal deles foi o Encontro Nacional de Geógrafos Brasileiros, em 1978, promovido pela AGB-Fortaleza e teve como tema de discussão a Geografia Crítica [...] No Paraná, as discussões sobre a emergente Geografia Crítica, como método e conteúdo de ensino, ocorreram no final da década de 1980 em cursos de formação continuada e discussões sobre reformulação curricular promovidos pela Secretaria de Estado da Educação [...] (PARANÁ, 2006, p. 19).

De acordo com Oliveira (2005) é na escola que uma parte do processo de conscientização e/ou não conscientização se desenvolve. Todas as disciplinas têm um papel a desempenhar neste processo, cabendo à Geografia papel singular nesta questão. Segundo os PCNs (1998), o objetivo da Geografia como disciplina escolar é permitir aos educandos uma visão crítica da realidade. Que saibam avaliar o que ocorre no espaço político e econômico do mundo, ou seja, a Geografia estaria identificada como ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico.

Segundo Vieira (2004) a Geografia deve ir além das reflexões conforme preconizam os PCN's, mas também explicar as contradições e, principalmente, denunciar as desigualdades presentes nas formações socioespaciais, fato este que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da nossa sociedade.

Segundo Santos citado por Camacho (2008), verifica que os PCN's de Geografia são insuficientes, no sentido de auxiliar na transformação dos alunos em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e, principalmente, sujeitos da sua própria história: a abordagem preconizada nos PCN's sugere que a Geografia é uma ciência da interpretação do espaço, mas de forma limitada e rasa. Não coloca a necessidade e a possibilidade de ação sobre o espaço a fim de transformá-lo em dimensão de vida do ser humano e não do capital.

[...] 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 (CAMACHO, 2008, p. 287).

Oliveira discorda que a Geografia seja instrumento de denúncia, como afirma Vieira, e concorda com Santos, quando defende que além desta ciência ser ensinada na perspectiva crítica, também deve inserir a prática para desvendar a realidade.

“ou juntamos a teoria à prática e vice-versa, ou certamente continuaremos a nos envolver com as ‘falsas questões’ dualistas que tem encontrado terreno fértil na Geografia. O rumo à práxis é o caminho para revolucionarmos a Geografia, ou melhor, a sociedade” (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Vesentini defende que a Geografia deve seguir o caminho crítico, tomando o espaço geográfico como espaço social construído a partir de lutas e conflitos sociais:

Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...] No ensino ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize [...] Inspira-se sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço [...] é a geografia que devemos, geógrafos e professores, construir. (VESENTINI, 2005, p. 37).

De acordo com Pontuschka (1999) a Geografia crítica investida do método materialista histórico e dialético é revolucionária, pois só ela é capaz de questionar a realidade. Assim como a Pedagogia Histórico Crítica proposta por Gasparin, e por todos os materialistas, o ponto de partida é a realidade do aluno. Por ser inquietante, a autora acredita que somente o método dialético poderia colocar em xeque a realidade presente e a que seria

herdada pelas futuras gerações e, assim, nos fazer refletir sobre qual futuro que queremos. Reforça que através desse método não se transmite o conceito ao aluno, mas este seria construído por ele, através de sua percepção e vivência das contradições.

Assim como outros autores que defendem a educação na perspectiva crítica, na Geografia também não há um único caminho no processo ensino-aprendizagem para construir a práxis dos educandos.

Vesentini (2005) observa que isso não se trata de elaborar um modelo de métodos, termos, conceitos e sequências a ser seguido, pois o modelo destrói por si mesmo a criatividade, limita a descoberta do novo, transforma o conhecimento de fundante em fundado. Antes, se fará outra Geografia, de acordo com o problema a ser enfrentado e o engajamento do sujeito do conhecimento. O mais importante não é levantar fatos, mas levantar questões, ou seja, negar o discurso competente. Na perspectiva de uma Geografia Crítica. O conhecimento a ser alcançado no ensino, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados, sendo fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história

Oliveira lembra que um dos fatores para construir o conhecimento crítico é a reflexão individual e coletiva dos professores sobre o que é ensinado nas escolas:

Todos nós, professores, temos que fazer esta reflexão, individual e coletivamente, pois este é o patamar mínimo que colocará, para todos nós, a necessidade de mudança no ensino de geografia.[...] É preciso que tomemos nas mãos a tarefa de construir o ensino de uma geografia viva, participante. (OLIVEIRA, 2005, p. 139)

Ainda que os métodos de conhecimento da realidade pelos educandos não sejam científicos, os mesmos serão empíricos. Não ficando presos a conceitos prontos e acabados, constroem conhecimentos a partir da subjetividade das compreensões e da objetividade da realidade concreta. Na Geografia, o conhecimento da totalidade permite ao educando conhecer o mundo de forma holística, além da possibilidade de intervir no mesmo:

A incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a geografia recupere a visão do todo perdida pelo e no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão no plano abstrato e idealista[...] este caminho dialético pressupõe que o professor se envolva não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados [...] A geografia como as demais ciências que fazem parte do currículo de 1º e 2º graus, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação. (OLIVEIRA, 2005, p. 140, 141).

Callai (1999) ressalta que ao conhecer, fazer análises, buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, e ao extrapolar para

outras informações e exercitar a crítica sobre essa realidade, o discente poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir seu conhecimento. Ao construir os conceitos o aluno aprende a não ficar apenas na memorização, mas transforma-se em sujeito consciente.

Para Oliveira (2005), a totalidade dentro da geografia é aquela que envolve sociedade e natureza, supondo o entendimento de como as diversas relações sociais vão produzir espaços desiguais. Cabe à geografia conduzir à compreensão do espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, além das relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. 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. Nesse sentido, a geografia explica como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos; esse processo implica uma transformação contínua.

Assim como os defensores da educação crítica, Oliveira destaca como o trabalho interfere na configuração do espaço e como as relações desiguais interferem na vida social;

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. Por sua vez, a natureza envolve os diversos aspectos da realidade física em si. O entendimento do seu processo de formação e transformação é importante para a fundamentação científica que permitirá um posicionamento crítico frente aos processos de apropriação da natureza que acabam levando à sua degradação. 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 como um 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, 2005, p. 142, 143).

Oliveira defende que o ensino de Geografia na perspectiva crítica deve necessariamente contemplar a natureza e a sociedade nas suas múltiplas interdependências e relações dialéticas de causas e conseqüências, pois só de forma contextualizada o educando poderá ter uma visão crítica dos fenômenos e, conseqüentemente, a consciência:

Com o professor de Geografia [...] está 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. E 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. (OLIVEIRA, 2005, p. 143).

Concordamos com Cortella e Paulino, quando os mesmos afirmam que nenhum conhecimento é neutro, nem nos métodos científicos e nem nos conteúdos escolares, pois todo conhecimento é uma opção política e de classe:

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).

Oliveira (2005, p. 143, 144) também defende que a Geografia não pode ser neutra e não deve criar, desde o início, trabalhadores ordeiros para o capital. Antes, deve ser uma disciplina escolar com o objetivo de transformação, ou seja, uma geografia crítica, que forme criticamente a criança, voltada para seu desenvolvimento e sua formação como cidadão. Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças trabalhadoras terão no futuro deste país. Também uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando e criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro e que lhes permita finalmente construir o futuro. Por fim reafirma que quem quer transformar a realidade presente, esta é a escola, a educação e a geografia que se impõe.

1.1.3 A Importância dos Estudos e dos Conteúdos da Geografia Agrária na busca de uma Educação Crítica

A Geografia Agrícola difere da Geografia Agrária, pois, enquanto a primeira conduz seus estudos científicos através de um viés positivista, privilegiando o enfoque no aumento da produtividade, sem abordar as questões socioeconômicas inerentes à agricultura, a segunda recorre ao método histórico-dialético para investigar esse setor para além do corte economicista. Como exemplo temos: as relações de trabalho na agricultura, a concentração de terras, os territórios dos camponeses e da agricultura de escala, os territórios indígenas, quilombolas, faxinais, movimentos sociais na luta pela terra, entre outros.

Ferreira citada por Thomaz Jr. (2010, p. 36) esclarece que o conceito de Geografia Agrária anteriormente era como o conceito atual de Geografia Agrícola, ou seja, “é

importante registrar a celeuma em torno da denominação Geografia Agrária, se o que prevalecia nas análises estava muito vinculado à produção agrícola, distribuição dos cultivos, e não necessariamente às questões sociais”. Thomaz Jr. também esclarece algumas particularidades da Geografia Agrária:

É necessário ponderar que as diferenças e semelhanças entre o rural, o agrário e o agrícola não se resumem somente às suas respectivas formas espaciais, mas conjuntamente o sentido e o conteúdo que o trabalho agrega e faz a diferença a cada uma delas. Ou seja, enquanto o rural pode conter o agrário e o agrícola, tendo em vista que se define pela delimitação territorial determinada em lei pelo Estado, o agrário tem a ver com os componentes sociais e políticos (sistema de propriedade, posse, herança), relações de trabalho fundiário [estrutura, (des)concentração, os conflitos decorrentes], econômicos, e de natureza mais duradoura na definição do que se produzir em área previamente demarcada, que por sua vez também contempla os elementos do rural, mas extrapola sua delimitação espacial. Já a agrícola está estreitamente vinculada com as práticas técnico-operacionais de preparo, plantio, tratos, distribuição de culturas, colheita, enfim com a produção e produtividades agrícolas (THOMAZ JR., 2010, p. 36).

Os postulados de Andrade (2010) o reafirmam, pois adverte que as preocupações sociais amarradas à problemática da estrutura agrária e das relações de trabalho no meio rural contribuíram para caracterizar uma geografia agrária que se distinguiria do que se chamaria de geografia agrícola ou da agricultura, onde a preocupação maior se vinculava aos problemas de produção, de mercado, de produtividade e de rentabilidade. Era uma linha seguida por economistas rurais e por geógrafos preocupados com a rentabilidade e a competitividade da agricultura brasileira.

Thomaz Jr. (2010) mostra que a riqueza de temas estudados na Geografia Agrária do Brasil é tão importante que atualmente é possível mapearmos os principais problemas que necessitam posicionamentos claros e emergentes de todos os envolvidos com a ciência, e que estão sendo estudados no âmbito dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Geografia espalhados pelo país. É desse rol de títulos e suas combinações que retiraremos nossos aprendizados da Geografia agrária brasileira. Há ainda segundo o autor muitos estudos relevantes espalhados por várias universidades brasileiras. Entre eles, a luta do campesinato, das comunidades tradicionais e dos movimentos sociais, estudos que privilegiam a relação campo cidade, impactos sócio-territoriais dos assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema, a precarização das relações de trabalho e as formas assemelhadas a trabalho escravo, o avanço do agronegócio no Triângulo Mineiro, no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul, os estudos de caso sobre as formas de resistência dos colonos camponeses no Rio

Grande do Sul, a luta pela terra e as situações de trabalho dos camponeses no Nordeste, entre outros, também relevantes.

No Paraná também houve estudos importantes voltados para a Geografia Agrária, como por exemplo:

- 1) o modo de vida e a economia camponesa investigados por Eliane Tomiasi Paulino no início deste século;
- 2) estudos sobre o Contestado investigados por Nilson Cesar Fraga;
- 3) estudos voltados sobre a posse da terra e os conflitos rurais do Paraná investigados por Elpídio Serra;
- 4) estudos sobre as comunidades rurais da região metropolitana de Curitiba, destacando as territorialidades em reconstrução, investigados por Hieda Maria Pagliosa Corona;
- 5) estudos sobre o campesinato frente à expansão do agronegócio e do agrocombustível investigados por João Edmilson Fabrini;
- 6) estudos sobre a modernização da agricultura no Sudoeste do Paraná investigados por Roseli Alves dos Santos e Marcos Aurelio Saquet;
- 7) estudos sobre os produtos com identidade territorial: o caso da farinha de mandioca no litoral paranaense investigados por Valdir Frigo Denardin e Mayra Taiza Sulzbach;
- 8) estudos sobre a agroecologia como estratégia de inclusão social e desenvolvimento territorial investigado por vários sujeitos.

Há muitos outros estudos também relevantes que não foram lembrados aqui, ou que estão em processo de investigação, mas não são menos importantes que os demais já citados.

Não obstante, no viés teórico-metodológico próprio da Geografia Agrária, temas obrigatórios são luta pela terra e sujeitos que as empreendem, como campesinato e comunidades tradicionais, relação campo cidade, desdobramentos territoriais da agricultura camponesa, seja a oportunizada por ações de reforma agrária, programas de colonização ou outros que instituíram as condições para a aquisição da propriedade privada camponesa da terra, desdobramentos da propriedade privada capitalista da terra, precarização das relações de

trabalho, formas assemelhadas a trabalho escravo, produção tecnicada de escala, dentre outros.

Por estarem presentes nas várias dimensões da realidade concreta em suas indivisíveis fronteiras entre campo e cidade, as correlações aqui pretendidas são incompatíveis com o trabalho linear na escala do tempo e/ou do espaço. Por isso foram desdobradas em processos chave e suas correspondentes situações constitutivas norteadoras das investigações realizadas junto aos discentes, docentes e livros didáticos, tendo sido organizadas do seguinte modo:

- 1) Panorama da agricultura contemporânea: a fome no mundo, a produção agropecuária no mundo, países produtores e compradores de produtos agrícolas, papel da OMC e mercado de bens agrícolas no mundo;
- 2) Fatores históricos: formação do território brasileiro, capitânicas hereditárias e sesmarias, lei de terras de 1850, como se formaram as grandes fazendas no Brasil, revolução verde, êxodo rural, os conflitos pela terra na história brasileira, escravidão, imigração, formação da pequena propriedade, expropriação indígena;
- 3) Fatores econômicos e sociais: causas e conseqüências da migração campo-cidade, reforma agrária, a importância do grande produtor para a economia do país, a importância do pequeno produtor para a economia do país, desemprego no campo e na cidade, a disputa pela terra (seus conflitos e suas conseqüências), ocupação de terras, movimentos sociais de luta pela terra, mecanização e quimificação na agricultura, biotecnologia na agricultura, precarização e relações de trabalho na agricultura;
- 4) Fatores ambientais: os benefícios e malefícios da policultura, os benefícios e malefícios da monocultura, os benefícios e malefícios da agroecologia, os impactos ambientais causados pela migração campo-cidade, tanto no campo quanto na cidade, desmatamento, destruição da biodiversidade, erosão, contaminação do solo e da água com agrotóxicos, assoreamento, código florestal brasileiro;
- 5) Fatores conceituais: agronegócio, agricultura camponesa, camponês, latifúndio, dimensão propriedade no Brasil e no mundo (pequena, média e grande), latifúndio, posseiros, grileiros, agroecologia, agricultura orgânica, agricultura de escala, reforma agrária, homologação de terras indígenas, quilombos, faxinais, bancada ruralista, OMC;

- 6) Fatores legais: o papel do Estado e dos governos, Constituição de 1988 sobre o uso da terra, função social da terra, índice de produtividade, motivos legais para a desapropriação;
- 7) Fatores científicos: dados da produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena e a grande propriedade, dados do IBGE sobre a produção, a produtividade e a rentabilidade do agronegócio e da agricultura camponesa, quem produz, o que se produz, quanto se produz, onde se produz e para quem produz a agricultura brasileira;
- 8) Fatores culturais: a importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade, a educação do campo e no campo.

Tais referências foram utilizadas para identificar como se dá a representação, as abordagens e as apreensões sobre a questão agrária em sua complexa constituição no Brasil, tendo como referência empírica um estudo de caso de caráter local. Apesar de as Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do estado do Paraná (DCEs) terem sido pensadas e confeccionadas pelos professores, verificamos que os conteúdos de Geografia Agrária não aparecem de forma explícita nos conceitos e nos conteúdos estruturantes. Para as DCEs, os conteúdos estruturantes da Geografia são: “dimensão econômica da produção do/no espaço; geopolítica; dimensão socioambiental; e dinâmica cultural e demográfica.” (PARANÁ, 2006, p. 31).

Na dimensão econômica da produção do/no espaço, o campo é citado e prescrito pelas DCEs como conteúdo específico: novas tecnologias e alterações nos espaços urbano e rural. Já na dimensão geopolítica, os conteúdos sobre rural estão prescritos como: conflitos rurais e estrutura fundiária e questões territoriais indígenas. Na dimensão sócio ambiental os conteúdos específicos são prescritos como: biotecnologia e impactos ambientais e na dinâmica cultural e demográfica são prescritos como: população urbana e população rural, , composição etária, de gênero e de emprego; diferentes grupos socioculturais e suas marcas na paisagem e no espaço urbano e rural.

Portanto, ainda que os conteúdos sobre a Geografia Agrária estejam contemplados nas DCEs do Paraná, eles são subjetivos, suscetíveis à interpretação de cada professor e, ademais, insuficientes, comparados aos parâmetros citados anteriormente.

O fato de os mesmos, enquanto totalidade, guardarem relação direta com a vida de todas as pessoas, faz com que o desprezo ou menosprezo enquanto conteúdo na educação formal repercuta negativamente na formação crítica dos alunos, logo, na formação social para o exercício pleno da cidadania.

Depreende-se que a tendência da educação formal de reforçar a invisibilidade do campo, pelo menos sob a ótica da questão agrária, resulta da tradição dicotomizadora da ciência, associada aos pactos internos de classe. A desvinculação entre campo e cidade e a representação valorativa da cidade e depreciativa do campo, salvo no que se refere aos falsos atributos da grande propriedade, projetada economicamente por meio da expressão agronegócio, é resultado disso.

[...] essa manifestação tem levado a interpretações por vezes simplistas e que podem induzir a uma leitura de mundo limitada aos contornos da cidade, como se a produção, distribuição e consumo de bens e mercadorias que ali se dão respondessem na íntegra pelas contradições do estágio atual do capitalismo. Por essa razão, um debate que supere tal delimitação e inclua o campo é por demais necessário, até para privilegiar uma perspectiva diferente daquela que, ao ser orientada por uma leitura hierarquizante, toma o último como pouco importante na dinâmica socioeconômica mais ampla. (PAULINO, 2009, p. 61, 62)

Alguns livros didáticos se encarregam de reforçar a ideia de dependência do campo em relação à cidade. Boligian e Boligian afirmam em sua coleção (2010, p. 67) que [...] “as atividades praticadas no campo tornaram-se cada vez mais dependentes dos produtos agroindustriais fabricados nas cidades.”

Definições vulgares e superficiais, próprias do senso comum, são inoportunas para educandos e educadores:

Há, assim, motivos para relativizar noções em que a cidade aparece como expressão da civilidade, do progresso, da liberdade, enquanto que o campo aparece como reduto de carências, do atraso, da rusticidade, etc. Romper com valorações dessa ordem é crucial, já que reforçam a compreensão de que o campo é o lócus da barbárie [...] Mais apropriado seria substituir o parâmetro da hierarquia, fundado em dualidades, pelo da correlação, pois cidade e campo compõe uma unidade dialética, forjada no seio das relações próprias desse modo de produção. Concentração e dispersão, formas em suma, não podem prosseguir como variáveis prioritárias e atribuir gradações de importância a ambos, pois o imbricamento recíproco é maior do que se suspeita. Isso não admite abordagens superficiais, protelatórias, pois no contexto escolar da atualidade grande parte dos educadores e dos educandos vive em cidades, de modo que a compreensão que tem do campo não nasce de uma construção intelectual baseada na associação entre referenciais teóricos e evidências empíricas, colhidas no experimentar cotidiano. (PAULINO, 2009, p. 62).

Paulino também chama a atenção que as distorções conceituais e teóricas do campo não são por acaso, ou seja, há um projeto da classe hegemônica objetivando legitimar seus privilégios através da formação e da propagação de representações distorcidas, sendo a mídia um de seus instrumentos:

Pode-se afirmar, contudo, que tanto as abordagens distorcidas quanto o silêncio não são fortuitos, obras do acaso. Há um constructo social a corroborar com a opacidade da questão, com o distanciamento que extrapola a lonjura, o intervalo métrico

existente entre campo e cidade. [...] É aí que entra a circulação das ideias, desde as que são produzidas no seio da academia e seu rol de reproduções, como livros e materiais didáticos afins, até aquelas de ampla propagação. Nesse particular, não se poderá desdenhar o papel da mídia, conhecida como o quarto poder pois, ao mostrar ocultando, ou ocultar mostrando, como já antevera Bordieu (1997), tem se constituído em agente primordial de disseminação de percepções e valores.[...] Como produto da sociedade capitalista e instrumento a serviço de interesses hegemônicos, a mídia ocupa um papel decisivo na conformação social, valendo-se da capacidade de sensibilização, mobilização, e desmobilização dos cidadãos, conforme as conveniências de classes com as quais está alinhada. (PAULINO, 2009, p. 65)

Umberto Eco citado por Chauí (2007) aponta as dez regras de manipulação empregadas pelos noticiários de televisão:

- Regra 1: Comente-se apenas o que pode ou se deve comentar, ignorando todo o resto da notícia
- Regra 2: A notícia não tem necessidade de comentário aberto, mas se baseia na escolha dos adjetivos e em cuidadoso jogo de contraposições (por exemplo: adjetivos, advérbios e verbos bem escolhidos permitem noticiar que Iraque, Irã e Palestina desejam a guerra, mas Estados Unidos e Israel desejam a paz).
- Regra 3: Em caso de dúvida, é melhor calar (quem duvida está na incerteza, e isso enfraquece o poder da notícia).
- Regra 4: Coloque a má notícia ali onde ninguém a espera.
- Regra 5: Nunca dizer polenta quando se pode dizer purê de milho (ou nunca dizer arroz, feijão e ovo, mas trivial ligeiro).
- Regra 6: Dê a notícia completa somente quando os jornais do dia seguinte já a publicaram.
- Regra 7: Exponha-se apenas se o governo já se expôs.
- Regra 8: Nunca omitir a intervenção de um ministro (é preciso dar sempre um ar de oficialidade às notícias políticas, mostrando autoridades).
- Regra 9: As notícias relevantes devem ser apenas narradas; as irrelevantes devem ser também filmadas.
- Regra 10: Mostrem-se coisas importantes apenas se acontecerem em outro país. (CHAUÍ, 2007, p. 49)

Chauí (2007, p. 49, 50) também observa que:

rádio e televisão podem oferecer-nos o mundo inteiro em um instante, mas o fazem de tal maneira que o mundo real desaparece, restando apenas retalhos fragmentados de uma realidade desprovida de raiz no espaço e no tempo. Como, pela atopia das imagens, desconhecemos as determinações econômico-territoriais (geográficas, geopolíticas, etc.) e como, pela acronia das imagens, ignoramos os antecedentes temporais e as conseqüências dos fatos noticiados, não podemos compreender seu verdadeiro significado..

Morais (2004) afirma que todos os educadores devem conhecer e criticar a mídia, ao defender uma disciplina dentro do currículo escolar na educação formal que oportunize esta crítica:

Ora, se a TV, em manobra de autodefesa, não divulga os resultados científicos de investigação a seu respeito – o que poderia ser feito de modo descomplicado para o

entendimento do público, ela se faz pródiga em disseminar pelas mentes e opiniões, crenças e invenções que são favoráveis ao modelo comercial estabelecido. Interessa-lhe a espetacularização do cotidiano, no sentido mais circense e de fugacidade de valores. Ora, já se disse tantas vezes que quanto tudo é importante, nada é importante. Repetimos: hoje cabe aos educadores conhecer a realidade meandrosa da TV, bem como lhes cabe lutar pela inserção em currículo escolar de disciplina voltada especificamente para uma crítica da mídia – não só de um ponto de vista teórico, mas mesmo enquanto crítica de programas, telejornais, publicidades, etc. (MORAIS, 2004, p. 134).

Devido à omissão de informações legítimas e à formação de opiniões distorcidas, faz-se necessário aprofundar os conteúdos de Geografia Agrária na educação como forma de se apropriar criticamente do discurso da mídia:

Daí a necessidade de trabalhar mais a fundo com a questão agrária em sala de aula, pois o posicionamento dos estudantes sobre a mesma, guarda relação com o diálogo que lhes foi oportunizado; muitos dos que tiveram a grande mídia como principal referência trazem mais pré-conceitos do que propriamente referências consistentes a respeito. Há que se lembrar que a escola ainda é o espaço por excelência de construção do saber, porque para além dos conteúdos padronizados, que também comparecem na pauta midiática, é possível promover a reflexão autônoma mediante a qual eles podem ser convertidos em saberes. Isso não exclui utilizar, no trabalho em sala de aula, jornais e outras mídias. Eis a possibilidade de passar da posição de consumidores para a de cidadãos [...]. (PAULINO, 2009, p. 66).

A cidadania a que Paulino se refere também é uma construção no espaço privilegiado da sala de aula, e a Questão Agrária é um dos pilares deste edifício a ser construído. Ainda segundo Paulino, é necessário entender o papel da mídia no contexto de lutas entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista, e ainda reunir ferramentas para desconstruir mitos, falácias e sofismas:

Eleger a questão agrária como uma das temáticas a serem trabalhadas em sala de aula pode parecer irrelevante [...] Entretanto, o simples fato de todas as bases materiais da existência humana provirem da terra já justificaria uma atenção mais cuidadosa por parte dos educadores. [...] a mídia tem sido instrumento privilegiado de mistificação dessa realidade, via criminalização dos movimentos sociais que lutam por terra ou por políticas públicas especificamente voltadas ao atendimento das necessidades da produção de pequena escala, via projeção de uma imagem de eficiência e de modernidade atrelada à grande propriedade. Resta-nos pois, reunir ferramentas para compreender e desconstruir tais discursos, valendo-nos do espaço privilegiado da sala de aula. [...]. (PAULINO, 2009, p. 83,84).

Morais também acredita que os estudos sobre a educação tem compromissos com as gerações vindouras. Por isso, propõe que seja resgatada a ética entre os seres humanos:

Queremos crer que os estudos feitos aqui, sobre ecologia, mídia e educação, significarão algum contributo para cumprirmos os compromissos que efetivamente temos para com as gerações vindouras. [...] A ética, essa grande proscrita do século XX, voltará, ainda que pela dor e pelo sofrimento, do seu exílio para orientar este século XXI que só começou cronologicamente, de vez que o agora (em 2004)

estamos vivendo não passa de terrível ressaca dos desacertos do século recém-findo. (MORAIS, 2004, p. 156).

Cidadania, ética e humanidade são valores indispensáveis para as mudanças na sociedade contemporânea e a escola precisa atuar nesse sentido. Cortella concorda com Paulino e Moraes, pois acredita que a educação e o educador são sujeitos decisivos neste projeto:

O educador como partejador de futuro é um educador que procura realizar as possibilidades que a educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades [...] Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade. Pode parecer romântico (até piegas); no entanto, é dessa utopia que não podemos apartar, sob a pena de perdermos o sentido de *humanidade*. (CORTELLA, 2008, p. 130. Grifo do autor).

Sabendo-se o quanto tais contornos interferem nos conteúdos produzidos para a boa escola, leia-se, a conservadora escola, trataremos na sequência de analisar o conteúdo do real aqui problematizado como tema de pesquisa, a questão agrária para, na sequência, analisar como ela comparece na educação formal, o que inclui estudo dos livros didáticos e entrevistas com alunos e professores de geografia da rede pública de ensino.

2 QUESTÃO AGRÁRIA: PRESENCAS, AUSÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES

No contexto da ciência, a Geografia Agrária é um ramo do conhecimento atento às contradições inerentes aos diferentes modos de se praticar agricultura, epistemologicamente fundamentado no método histórico-dialético. Buscaremos neste capítulo evidenciar como os fatores históricos, econômicos, sociais, ambientais, conceituais, legais, científicos, culturais, políticos e midiáticos formam um todo a ser problematizado a partir de nosso objeto de estudo.

Um dos grandes problemas do mundo desde sempre é a fome. Segundo a Food and Agriculture Organization of the United Nations - FAO, no relatório divulgado em 16 de setembro de 2014: “O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo”, cerca de 805 milhões de pessoas, uma em cada nove, sofrem de fome crônica. Ainda segundo este organismo internacional, na África Subsaariana, mais de uma em cada quatro pessoas continua com fome crônica enquanto a Ásia abriga a maioria dos famintos, cerca de 526 milhões de pessoas. A América Latina e o Caribe são as regiões que conseguiram os maiores avanços na segurança alimentar.

O conceito com o qual a FAO trabalha é o da segurança alimentar, que preconiza o acesso de todas as pessoas, durante todo o tempo, a alimentos suficientes, seguros e nutritivos que possam satisfazer as necessidades nutricionais e alimentares para uma vida ativa e saudável. O problema é que esse conceito tem no abastecimento o fator estruturante, o que o torna insuficiente para tratar da problemática segundo o fio condutor desse trabalho, que repousa nos princípios da soberania alimentar.

A sutileza das diferenças pode ser medida pelo fato de o relatório reforçar a tese de que a erradicação da fome requer um ambiente propício e um enfoque integrado, que incluam investimentos públicos e privados para aumentar a produtividade agrícola, o acesso à terra, aos serviços, às tecnologias e aos mercados, além de medidas para promover o desenvolvimento rural e a proteção social dos mais vulneráveis. Como se vê, uma solução apaziguadora, como se os interesses dos sujeitos de esferas tão distintas e classes tão opostas pudessem ser diluídos no enfrentamento do problema que, aliás, parece não decorrer de práticas corporativas.

Mesmo se esquivando do debate sobre a reforma agrária e das ações incisivas nessa direção, a FAO admite que para superar o problema da fome mundial é indispensável que a

agricultura familiar seja valorizada, pois nove em cada dez das 570 milhões de propriedades agrícolas no mundo são geridas por famílias. Publiciza o fato de a agricultura familiar ser a forma mais predominante de agricultura, produzindo cerca de 80% dos alimentos no mundo. Conseqüentemente, a coloca como um potencial agente de mudança para alcançar o que chama de segurança alimentar sustentável, que culminaria na erradicação da fome no futuro.

Perspectivas institucionais que reconhecem a importância da agricultura familiar não são suficientes quando o problema estrutural, a insuficiência de terras e de políticas públicas específicas para o campesinato, são negligenciados. As raízes e as implicações desse obstáculo serão tratadas a seguir.

2.1 A REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA ANALÍTICA

A reforma agrária é um dos fatores históricos que modifica de forma significativa a estrutura econômica e social dos países. Durante o processo de formação territorial de alguns países, ela ocorreu de forma concomitante, porém em outros ela ainda é uma aspiração dos camponeses sem terra.

Segundo Oliveira (2007, p. 67) “a Reforma Agrária aparece na História, em geral, relacionada [...] às lutas, revoltas ou mesmo revoluções camponesas, e às ações de governos visando modificar a estrutura agrária de regiões ou países” [...]. Oliveira ainda elucida o conceito de Reforma Agrária e onde e porque ela foi efetivada no século XX:

A reforma agrária constitui-se, portanto, em um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da renda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. Este conjunto de atos de governo deriva de ações coordenadas, resultantes de um programa mais ou menos elaborado e que geralmente, exprime um conjunto de decisões governamentais ou a doutrina de um texto legal [...] No Século XX, a reforma agrária apareceu principalmente nos países em desenvolvimento com grande concentração da propriedade privada da terra em poucas mãos, e uma grande massa de camponeses sem terra ou com pouca terra. Nesses países a reforma agrária constituiu-se em instrumento político dos governos para frearem movimentos revolucionários cujo objetivo era a revolução socialista. Portanto, muitos governos desses países passaram a incluir em seus planos de desenvolvimento econômicos a implantação de projetos de reforma agrária para tentar anteciparem-se às revoluções. (OLIVEIRA, 2007, p.68)

Malgrado a pertinência do ensino privilegiar o conhecimento dessas condicionantes estruturais, dos 160 discentes investigados em nossa pesquisa, (59%) afirmaram que já tiveram em suas aulas, conteúdos relacionados à agricultura, porém (41%) responderam

desconhecer tais conteúdos. Contudo, acreditamos na hipótese de que em 4 anos de estudos no segundo ciclo do ensino fundamental e 3 anos no ensino médio uma parte destes conteúdos foram oportunizados em algum momento, sendo a superficialidade ou a insuficiência de tempo a explicação mais razoável para a apreensão nas taxas identificadas.

Admite-se que a simples presença do conteúdo no currículo escolar não significa que os mesmos possam ser apropriados pelos discentes, sendo que vários fatores podem ser determinantes para tal fato ocorrer. O material didático, o domínio dos docentes sobre os assuntos referentes à agricultura e, principalmente, as abordagens sobre a Geografia Agrária, no sentido de quais os assuntos estão comparando como os mais relevantes para o aprendizado é o que moveu nossa investigação.

A apreensão conceitual no seio da educação formal não pode ser debatida em separado do material de estudo de que dispõe a maioria dos estudantes. Dos três livros didáticos pesquisados, dois trazem o conceito de Reforma Agrária e um não faz qualquer menção ao tema, mesmo que este seja um conteúdo de grande relevância para os discentes compreenderem a Questão Agrária.

Para Fernandes

A reforma agrária também pode ser compreendida como resultado de um conjunto de políticas dos movimentos socioterritoriais e do Estado, por meio do governo federal e de alguns governos estaduais e municipais. [...] Em síntese, a reforma agrária é um política de desenvolvimento territorial. E neste sentido é também uma política de disputas por território e modelo de desenvolvimento não capitalista. (FERNANDES, 2013, p. 333, 334).

Complementar a isso, Oliveira apresenta outras dimensões do conceito de Reforma Agrária:

Segundo a literatura jurídica [...], reforma agrária é ‘a revisão, por diversos processos de execução, das relações jurídicas e econômicas dos que detêm e trabalham a propriedade rural, com o objetivo de modificar determinada situação atual do domínio e posse da terra e a distribuição da renda agrícola’ [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 68)

Hodiernamente, destaca como estão presentes a valorização do trabalhador do campo e a melhoria de vida das populações rurais:

[...] segundo o moderno conceito, é uma reestruturação da sociedade agrária tendo como finalidade avolumar a quota-parte da renda social agrícola que vai ficar em poder dos setores até então menos favorecidos dessa sociedade. (OLIVEIRA, 2007, p. 68,69).

Os ganhos econômicos e sociais através da reforma agrária são reforçados nessa perspectiva conceitual. Porém o suporte essencial para realizar a mesma é uma intervenção política por parte do governo para consumá-la, e a lei para consolidá-la:

[...] no conceito enunciado é necessário distinguir vários aspectos importantes: (1)- político: que consiste na participação do governo na ação que visa planejar e realizar a reforma agrária; (2)- jurídico: que está arraigado única e exclusivamente na reforma institucional e nos conteúdos dos atos de governo de origem legislativa ou de regulamentação necessárias para instrumentá-la; (3)- econômico: que compreende o conjunto de medidas que são adotadas para melhorar os índices de produtividade, para obter uma melhor distribuição da riqueza, para promover a conservação das fontes naturais da produção, para dividir os latifúndios, para concentrar e reagrupar os minifúndios, etc.; (4)- técnico: que se refere especialmente às modificações nas formas de trabalho e a seus aperfeiçoamentos, à mecanização agrícola, ao uso de fertilizantes, ao sistema de transporte, etc.; (5)- social: que abarca um cem números de mudanças a fim de lograr um estado sanitário melhor da população, melhorar o nível alimentar, evitar as enfermidades, repartir ensinamentos adequados, capacitar os trabalhadores, induzi-los a adaptar-se às mudanças necessárias para viver e trabalhar em condições mais favoráveis. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Além de outros apontamentos reafirmados por outros autores, Oliveira também destaca que a reforma agrária se distingue por ser um processo massivo, drástico e rápido. Para Raymundo Laranjeira, a mesma tem o objetivo de eliminar as desigualdades sociais. Já para Accioly Borges a mesma deve atingir seus objetivos no prazo máximo dez anos, deve ser executada de forma participativa e descentralizada, além de mobilizar todas as forças políticas existentes, como os movimentos sociais e sindicatos entre outras organizações civis. Ainda segundo Borges, as indenizações por desapropriações devem ser mínimas além de desenvolver um modelo de agricultura que conserve e amplie as áreas de proteção ambiental e de uma agricultura sustentável.

Devido à simplificação do debate, muitos pensam que a reforma agrária é apenas a distribuição de terras, mas Oliveira lembra que ela pressupõe plena política fundiária e agrícola, o que inclui limites ao tamanho da propriedade privada, ainda inexistente no Brasil:

Para a implantação da reforma agrária há a necessidade de duas políticas fundamentais: a política fundiária e a política agrícola. A política fundiária refere-se ao conjunto de princípios que as diferentes sociedades definiram com aceitável e ou justo para o processo de apropriação privada da terra. Assim, existem países que adotaram limites máximos e mínimos para o tamanho da propriedade privada da terra, bem como países que não colocaram qualquer limite para a extensão das propriedades [...] Na política fundiária, está incluído também, o conjunto de legislações que estipulam os tributos incidentes sobre a propriedade privada da terra; as legislações especiais que regulam seus usos e jurisdições de exercício de poder; e programas de financiamentos para a aquisição da terra. *A política agrícola por sua*

vez, refere-se ao conjunto de ações de governo que visam implantar nos assentamentos de reforma agrária a assistência social, técnica, de fomento e de estímulo à produção, comercialização, beneficiamento e industrialização dos produtos agropecuários. Estão incluídos nestas ações: educação e saúde públicas, assistência técnica, financeira, creditícia e de seguros, programas de garantia de preços mínimos e demais subsídios, eletrificação rural e outras obras de infraestrutura, construção de moradias e demais instalações necessárias, etc. A política fundiária e a política agrícola formam os dois pilares da reforma agrária. (OLIVEIRA, 2007, p. 70, 71 – Grifo nosso).

A lei de reforma agrária estadunidense denominada Homestead Act (1862) foi elaborada para contemplar a pequena propriedade. Já no Brasil a Lei de Terras de 1850, contribuiu para a consumação do latifúndio, como veremos adiante. Segundo Oliveira, a lei estadunidense limitava o tamanho da propriedade em pouco mais de 64 hectares além da concessão da mesma ser de forma gratuita, contudo no Brasil nunca houve limite de propriedade para os brasileiros. É importante ressaltar que a reforma agrária não tem sido fruto de concessões das classes dominantes, antes é resultado de lutas e revoltas camponesas cujo objetivo é o acesso à terra, ao trabalho e à renda. A abrangência e intensidade delas define revoluções e reformas agrárias, pois nas revoluções agrárias além da democratização das terras também pode mudar-se o modo de produção, conforme elucidada Oliveira (2007, p.71):

As revoluções agrárias podem ser subdivididas em três grupos. O primeiro refere-se às revoluções agrárias que ocorreram na transição do feudalismo para o capitalismo especialmente na Europa. No segundo grupo, estão as revoluções agrárias que ocorreram no bojo das revoluções socialistas. No terceiro grupo estão a Revolução Mexicana e a guerra civil dos Estados Unidos [...] a reforma agrária está relacionada simultaneamente, às lutas e às revoltas camponesas. Portanto, constituiu-se, em ações de governos visando modificar a estrutura agrária de regiões ou países. Ela surgiu principalmente, nos países com grande concentração da propriedade privada da terra em poucas mãos, e uma grande massa de camponeses sem terra ou com pouca terra. Nesses países, a reforma agrária foi um instrumento político dos governos para frearem movimentos revolucionários cujo objetivo era a revolução socialista. Por isso, muitos governos passaram a incluir em seus planos de desenvolvimento econômicos a implantação de projetos de reforma agrária para tentar anteciparem-se às revoluções. Muitos foram os países que experimentaram total ou parcialmente, projetos de reforma agrária em seus territórios. (OLIVEIRA, 2007, p.83).

São muitos os países em que ocorreram revoluções e reformas agrárias. As primeiras revoluções agrárias aconteceram na transição do capitalismo para o feudalismo através da Revolução Francesa, mas também ocorreram na Revolução Russa, na Revolução Cubana e na Revolução Chinesa. Em todos esses eventos, os camponeses foram os maiores protagonistas. Apesar de nos Estados Unidos não haver uma revolução agrária (pois não se alterou o modo

de produção), Oliveira afirma que a mesma teve caráter revolucionário pois era anti-escravista, assim como no México, pois Zapata e Villa apoderavam-se da propriedade dos latifundiários para entregá-las ao Estado e aos camponeses sem terra.

Já as reformas agrárias também ocorreram em muitos países e tem traços em comum com as revoluções agrárias “pois também está relacionada simultaneamente, às lutas e às revoltas camponesas”. Portanto, constitui-se em ações de governos visando modificar a estrutura agrária de regiões ou países e, mais do que isso, como forma de anteciparem-se às revoluções, conforme asseverou Oliveira (2007, p. 83).

Algumas reformas agrárias ocorridas pelo mundo merecem destaque. Na Itália, por exemplo após a derrubada do fascismo os camponeses sem terra passaram a exigir o confisco e a distribuição da mesma. Em Portugal a mesma ocorreu após a queda do regime salazarista com a ocupação espontânea dos camponeses. No Japão o governo comprou as terras que, na sua maioria, eram arrendadas para vender aos camponeses que as cultivassem. Em alguns países foi realizada com o objetivo de elevar a distribuição da renda, a exemplo do Egito, Tunísia, Irã, Turquia e Líbano.

Também relevante foram as reformas agrárias em países americanos e africanos, como no Zimbábue, já que neste país a minoria branca tinha um terço das terras mais férteis enquanto a maioria negra dividia os outros dois terços não férteis. Na Nicarágua, a reforma agrária ocorreu após a derrubada do regime de Somoza, onde foram entregues mais de um milhão de hectares para 50 mil famílias. Já o Peru fez uma profunda reforma agrária, onde foram expropriados mais de seis milhões de hectares, tendo sido assentados mais de um milhão de camponeses, além da criação de mais de mil empresas associativas. O lema do general Velasco no Peru era de que a terra deve ser de quem trabalha e não de quem tira dela dinheiro sem a cultivar.

Por fim a Bolívia, que é um país de maioria indígena, exigiu a reforma agrária justamente para restituir a terra a estas comunidades; ali foi estabelecido o limite mínimo de 3 hectares e máximo de 2.000 hectares por propriedade.

No Brasil um dos importantes estudos sobre a eficiência da Reforma Agrária e da importância dos camponeses para a sociedade evidenciou-se após a investigação de Bombardi no assentamento denominado “O Bairro Reforma Agrária”:

Tudo isso revela a importância econômica, social e política do Bairro Reforma Agrária enquanto concretização da reforma agrária [...] *Esta experiência adquire*

uma importância política porque vem concretamente desmascarar a ideia da ineficiência da reforma agrária [...] Em um país que conta com 32 milhões de miseráveis, deixar de realizar a reforma agrária de maneira efetiva e ampla é uma opção pela reprodução da fome e da miséria, é uma opção por não tornar a terra uma ferramenta da justiça social, é optar por não tocar, ainda que minimamente, na estrutura social, é reproduzir de forma aberta e deliberada a desigualdade que perdura no Brasil há 500 anos (BOMBARDI, 2004, p. 386 – Grifo nosso)

Bombardi também concluiu que os ganhos econômicos e sociais foram viáveis para os camponeses que ali se reproduziram. O incremento econômico e a justiça social também beneficiam toda a sociedade, de forma direta ou indireta:

Do ponto de vista econômico, é indiscutível a alta produtividade dessas terras após terem sido cultivadas pelas famílias camponesas que para lá foram, é contrastante o uso desses solos e a quantidade de pessoas que habitam esses sítios [...] Além de ser válida por proporcionar uma vida digna para aquelas que tem, então, acesso à terra, questão que por si só já justificaria a realização da reforma agrária de maneira ampla, possibilita ainda um incremento da economia, tendo em vista o consumo a que estas famílias passam a ter acesso [...] Do ponto de vista social, o advento do Bairro Reforma Agrária significou a possibilidade dessas famílias camponesas terem se reproduzido em terras próprias (o que provavelmente, de outra forma, não teria sido possível), e constituído assim, uma fração camponesa do território que é a expressão da justiça social. Nesse caso, foi dada à terra a função social que está estabelecida na Constituição do País; assim, pode o Bairro Reforma Agrária ser utilizado como um exemplo, entre outros (mas com a peculiaridade de ter 40 anos), de que a reforma agrária não só é exequível como necessária. (BOMBARDI, 2004, p. 386 – Grifo nosso)

Ainda que muitos países tenham vivenciado a experiência da reforma agrária, isso não ocorreu no Brasil, sendo oportuno analisar os fatos históricos que o impediram e os fatores contemporâneos que o reforçam. A capacidade férrea da oligarquia de esmagar os levantes camponeses e manter sob controle a luta pela terra explicam a ausência de revoluções nos moldes exemplificados anteriormente.

As estratégias repressoras vão desde a constituição do território brasileiro segundo as capitâneas hereditárias, e evoluem nos marcos legais que impõem as sesmarias, a propriedade privada (Lei de Terras de 1850) e as articulações posteriores, gestadas pelo coronelismo, pela aliança entre o capital rural e urbano. Passam pelo golpe militar de 1964, pela manobra dos ruralistas na Constituição de 1988, pela regularização de terras de posseiros e de grileiros durante o governo Lula e, por último, pela influência do que Fernandes (2013) denomina de paradigma do capitalismo agrário sobre o governo atual, que cultua a agricultura capitalista e despreza uma reforma agrária contemporânea, abdicando inclusive da política de assentamentos rurais.

Isso mostra que a abordagem comum no ensino formal de que a concentração fundiária pode ser explicada pela lógica colonial não se sustenta, porque os atos conservadores foram sendo reeditados ao longo da história e a questão agrária atual é resultado desse emaranhado de presentes que repetem o passado. Passado que naturalmente deverá ser problematizado, pois na formação do território brasileiro a Coroa portuguesa estabeleceu as capitanias hereditárias e a partir delas, seu desmembramento em sesmarias. Segundo Silva (2008, p. 34) “a primeira iniciativa importante de metrópole portuguesa com repercussões sobre o estatuto do solo colonial foi, sem dúvida, a divisão do território em capitanias hereditárias”. As capitanias hereditárias eram grandes faixas de terras em que a Coroa portuguesa entregava aos donatários para administrá-las. O donatário constituía-se na autoridade máxima dentro da própria capitania, tendo o compromisso de desenvolvê-la com recursos próprios. O vínculo jurídico entre o rei de Portugal e cada donatário era estabelecido em dois documentos: a Carta de Doação, que conferia a posse, e a Carta Foral, que determinava direitos e deveres.

Na Carta de Doação, o donatário recebia a posse da terra podendo transmiti-la aos filhos, mas não vendê-la. Recebia também uma sesmaria de dez léguas de costa e ainda deveria fundar vilas, distribuir terras a quem desejasse cultivá-las e construir engenhos. O donatário exercia plena autoridade no campo judicial e administrativo para nomear funcionários e aplicar a justiça, podendo até decretar a pena de morte para escravizados, índios e homens livres.

O donatário também adquiria alguns direitos como a isenção de taxas, venda de escravizados e recebimento de parte das rendas devidas à Coroa, além de poder escravizar os indígenas, obrigando-os a trabalhar na lavoura ou enviá-los como escravizados a Portugal até o limite de 30 por ano.

Já a Carta Foral tratava principalmente dos tributos a serem pagos pelos colonos e definia o que pertencia à Coroa e ao donatário. Se descobertos metais e pedras preciosas, 20% seriam da Coroa, cabendo 10% dos produtos do solo ao donatário. A Coroa detinha o monopólio do comércio do pau-brasil e de especiarias. O donatário podia doar sesmarias aos cristãos que pudessem colonizá-las e defendê-las, tornando-se assim colonos. Ainda que os donatários tivessem esses poderes e privilégios, as terras continuavam sendo da Coroa. De acordo com Silva:

No que tange ao estatuto do solo colonial, o importante para os desdobramentos que a questão da terra veio a sofrer no Império e na República é observar que mesmo no

regime das capitanias hereditárias a Coroa portuguesa não cedeu aos particulares o domínio sobre as terras coloniais [...] o solo colonial não passou a constituir patrimônio privado dos donatários. Como propriedade particular, os donatários recebiam apenas dez léguas de terras, que poderiam tomar onde quisessem, contanto que não fossem contíguas. Deveriam ser repartidas em quatro ou cinco partes, separadas, no mínimo por duas léguas entre si. O restante das terras deveria ser distribuído por eles na forma de sesmarias, segundo as Ordenações do Reino (SILVA, 2008, p. 35, 37).

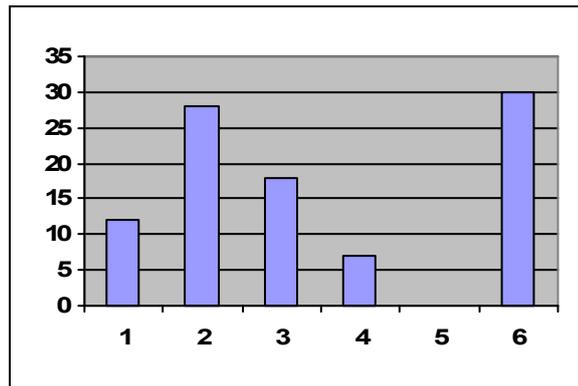
A lei que criava as sesmarias tinha o objetivo de acabar com a ociosidade das terras, sendo concedida a colonos que fossem capazes de tornar as terras da colônia produtivas. Para isso, estes homens também deveriam ter recursos suficientes para iniciar a exploração:

O objetivo básico da legislação era acabar com a ociosidade das terras, obrigando ao cultivo sob pena de perda de domínio. Aquele senhorio que não cultivasse nem desse em arrendamento suas terras perdia o direito a elas, e as terras devolutas (devolvidas) ao senhor de origem à Coroa) eram distribuídas a outrem para que as lavrasse e aproveitasse e fosse respeitado, assim, o interesse coletivo [...] Desejando a ocupação produtiva da Colônia, a metrópole procurava conceder terras aos colonos que tivessem condição de cultivá-las, o que significava nos marcos coloniais homens com recursos suficientes para possuir escravos. Os “homens de calidades” de que fala Oliveira Vianna não eram apenas os representantes da fidalguia peninsular, mas também aqueles que provavam ter cabedais e recursos suficientes para iniciar uma exploração nos trópicos. (SILVA, 2008, p. 41, 50).

Segundo Silva (2008, p. 42) “para Portugal, o regime de sesmarias foi excepcional, visando impedir o esvaziamento do campo e o desabastecimento das cidades” mas no Brasil os desdobramentos foram contrários. A autora cita Costa Porto para elucidar esta questão:

Uma das principais distorções do nosso sesmarialismo – fruto em grande parte, do desazo em ignorar as peculiaridades da Conquista, aplicando-lhe o disciplinamento imaginado para a Metrópole – ocorreria de respeito à estrutura fundiária e cuja síntese seria esta: *enquanto no Portugal dos fins do século XIV, a prática do sesmarialismo gerou, em regra, a pequena propriedade, no Brasil foi a causa principal do latifúndio.* (SILVA, 2008, p. 43 – Grifo nosso)

Observa-se, portanto, que essa herança teria repercussões profundas na estrutura fundiária, contudo a educação formal não tem sido capaz de explicitá-lo devidamente: o gráfico 1 revela que 30 discentes (19%) não conhecem este tema e 7 deles (4%) menciona que o ensino foi regular. Isto revela que 23% dos discentes desconhecem o debate sobre as capitanias hereditárias e as sesmarias. Apesar de 23% parecer uma porcentagem irrelevante para o aprendizado sobre tal conteúdo, devemos lembrar que a reforma agrária é um dos principais temas para entender a questão agrária:



Fonte: Trabalho de campo 2014

Gráfico 1 – Conhecimentos sobre Capitânicas Hereditárias e Sesmarias

Apesar de haver um consenso de acordo com qual se afirma que a sesmaria foi a principal causa da latifúndio brasileiro, Silva (2008, p. 43) acredita que [...] “não é de todo correto atribuir ao sesmarialismo a causa principal do latifúndio brasileira” A imprecisão na época de instrumentos para medir as áreas, gerou dificuldades para as autoridades identificarem os limites e os tamanhos das sesmarias. Independente disso, é importante destacarmos que não havia nenhuma lei que impedisse a venda das sesmarias e o limite de doação. Alguns requerentes já haviam recebido mais de uma vez e também requeriam em nome de crianças que estavam no berço e ainda por nascer. Os métodos rudimentares de medição perduraram até no século XIX:

A prática de requerer sesmarias para vendê-las era facilitada pelo fato de que a legislação não impedia que uma pessoa recebesse mais de uma sesmaria, pelo menos até no século XVIII. Assim houve casos de várias sesmarias concedidas a um mesmo indivíduo, e casos de indivíduos que as requeriam em nome das mulheres, dos filhos, das filhas, de crianças que estavam no berço das que ainda estavam por nascer. Apesar das recomendações das Ordenações, na Colônia não havia limite certo para o tamanho das doações. Começou-se a estabelecer limites para as áreas cedidas, pelo menos formalmente, a partir do século XVII. Os métodos de medição e demarcação eram rudimentares e permaneceram os mesmos até no século XIX. “O medidor enchia o cachimbo, acendia-o e montava o cavalo, deixando que o animal marchasse a passo, quando o cachimbo se apagava, acabado o fumo, marcava uma légua” (SILVA, 2008, p. 51).

O que diferenciava os sesmeiros dos posseiros e pessoas sem terra naquele período era um documento denominado registro da carta de doação. O sesmeiro também deveria tornar as terras produtivas e a concessão dada era pelo período de cinco anos. Sobre o registro de condicionalidade, Silva (2008, p. 52) esclarece que:

Nesses primeiros tempos, a condicionalidade estava expressa em mais uma exigência: a do registro da carta de doação. O registro era feito pelos provedores num livro cuja existência remonta aos tempos de Duarte Coelho, em Pernambuco. Quando foi instituído o regime das capitanias, os colonos adquiriram o domínio da terra ao receber a carta de data, e só perdiam se não cumprissem a cláusula de aproveitamento. Depois de 1549, o regimento dos provedores obrigava o sesmeiro a registrar a data nos livros da Provedoria e só então passava a terra a constituir seu patrimônio nos termos do “use, desfrute e abuse”.

Nesse regime, os conflitos entre posseiros e sesmeiros era permanente, também pelo fato destes últimos não cumprirem as exigências legais quanto à demarcações e medições das terras. O problema maior eram as doações de terras em que já estavam estabelecidos os posseiros, ou seja, os posseiros perdiam todas as benfeitorias já realizadas para dar lugar aos sesmeiros, pois não tinham suas terras reconhecidas pela legislação portuguesa:

O não cumprimento das exigências legais, principalmente a demarcação e a medição das terras, causou enorme balbúrdia entre sesmeiros e posseiros [...] Além dos sesmeiros que não cumpriam as exigências de demarcação e medição, e daqueles que não registravam nem confirmavam nem confirmavam suas doações, as autoridades viram-se às voltas com os moradores que eram simples ocupantes de fato das terras. No momento de fazer uma nova doação, as autoridades arriscavam a doar de sesmaria, terras já doadas ou simplesmente ocupadas. Eram comuns os casos dúbios de sucessivas doações das mesmas datas de terras [...] A legislação portuguesa, em princípio, não reconhecia a figura do posseiro e nas contendas dava ganho de causa invariavelmente ao sesmeiro, àquele que havia recebido as terras conforme o ordenamento em vigor [...] No século XVII, alguns sesmeiros legalizavam seu domínio sobre extensas áreas e depois cobravam foros dos moradores, os reais cultivadores. Essa cobrança nada tinha a ver com o foro real, sendo na verdade totalmente ilegal. Entretanto quando os moradores se negavam a pagar, a milícia colonial intervinha contra eles. Muitos moradores se queixavam disso diretamente ao soberano português, dizendo de seus prejuízos e de suas diferenças com os sesmeiros, que, nesse caso, tinham apenas o título legal das terras, mas nelas não trabalhavam. [...] (SILVA, 2008, p. 68-70).

A concessão de sesmarias durou trezentos anos e, segundo Silva, o interesse da metrópole nunca foi combater a grande propriedade, mas garantir o controle sobre as terras:

Nota-se que o objetivo da metrópole nunca foi combater a grande propriedade ou o escravismo, mas retomar o controle do processo de apropriação que escapara de suas mãos. Essas observações nos levam, portanto, a nuançar a avaliação de que o sistema sesmarial foi o responsável pelo caráter latifundiário da nossa estrutura agrária. O sistema sesmarial contribuiu, sem dúvida, para a formação do latifúndio colonial, na medida em que se adaptou aos imperativos do sistema de colonização. Não se podem esquecer, contudo, de que em 1822, quando foi extinto, apenas uma parcela pequena do território brasileiro estava apropriada. (SILVA, 2008, p. 83, 84).

Findo o regime de sesmarias, entre 1822 e 1850 a posse foi a única forma de domínio e incorporação fundiária. Porém, a sanção da lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de

escravizados, associada ao fato de que outros países estavam sancionando leis para a abolição de escravaturas, fez com que a oligarquia se articulasse em torno de uma lei capaz de vetar o acesso à terra por possíveis ex-escravizados, índios, posseiros, imigrantes e camponeses sem terra. A razão era simples, caso estes sujeitos tivessem acesso à terra, não seriam mais trabalhadores das grandes fazendas. Esse foi o contexto da lei que proibiria o acesso de muitas pessoas à terra

No período entre 1822 e 1850 a posse tornou-se a única forma de aquisição de domínio sobre as terras, ainda que apenas de fato, e é por isso que na história da apropriação territorial esse período ficou conhecido como a “fase áurea do posseiro”. [...] A lei de 1850 é vista, em parte significativa da bibliografia consagrada à análise da política de terras e de mão de obra do Estado imperial, como tendo por objetivo principal vedar o acesso à terra aos imigrantes [...] Tal concepção se baseia sobretudo no artigo da lei que estabelecia que daquela data em diante só as terras devolutas poderiam ser obtidas por meio de compra [...] A lei [...] pretendia estancar o processo de apossamento que vinha ocorrendo indiscriminadamente até então que exclusivamente por nacionais [...] Em seus artigos iniciais, a lei proibiu a aquisição de terras devolutas por outro meio que não a compra [...] o posseiro não obteria título de propriedade e não poderia vender nem hipotecar sua posse. Para que se pudessem realizar essas operações, era necessário o título de propriedade obtido após a mediação e o pagamento dos direitos de chancelaria. [...] (SILVA, 2008, p. 90, 150, 151,153,155).

O resultado final foi o de quem não tinha recursos para comprar as terras como os ex-escravizados, índios, imigrantes e camponeses sem terra, não tiveram acesso a mesma. Embora a Lei de Terras compareça como crucial ao modelo de sociedade desigual tão característico do Brasil, o tema igualmente não está sendo devidamente apreendido no seio da escola.

Embora a Lei de Terras compareça como crucial ao modelo de sociedade desigual tão característico do Brasil, o tema igualmente não está sendo apreendido no seio da escola. Segundo os dados primários da nossa pesquisa, 50% dos alunos não conhece o tema e 11% deles dimensiona o aprendizado como regular. Ou seja, para 61% não há uma compreensão sobre a importância e os desdobramentos da Lei de Terras de 1850. Sendo assim, depreende-se que a lacuna nos conhecimentos sobre este tema contribui para com o desdém do público escolarizado para com as condicionantes da concentração de terras no país.

Embora tenha havido algumas regularizações de posses no período em tela, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre não significou a democratização das terras, tendo contribuído para tanto o fato de os coronéis seguirem ampliando seus domínios por meio da invasão sistemática de outras terras devolutas:

Nesse período, o campo foi palco de diversas formas de violência que estiveram, de um modo ou de outro, vinculadas às questões da terra. A violência exerceu-se fundamentalmente contra a população pobre do campo, os pequenos posseiros, agregados, ex-escravos e índios. Destino particularmente trágico tiveram as populações indígenas das regiões próximas dos pólos de desenvolvimento. A Constituição de 1891 não garantiu aos índios a posse de seus territórios e a cobiça por suas terras motivou o extermínio de tribos inteiras [...] (SILVA, 2008, p.358, 359).

Nesta marcha apropriacionista, o posseiro migrava para outras terras devolutas e novamente era expulso por outros coronéis, sendo a permanência na terra de trabalho instável e temporária. A ausência de políticas para contemplar a pequena propriedade gerou exclusão de uma parcela da população que seria posteriormente mão de obra barata para quem saqueou o patrimônio público de terras:

Em longo prazo não adiantava, portanto, ao pequeno posseiro, a pouca vigilância que se exercia sobre as terras públicas. Sua permanência nas terras era temporária e instável, durava apenas até que as forças mais poderosas os viessem expulsar. Assim eles eram empurrados cada vez mais para longe dos centros econômicos beneficiados pelos melhoramentos materiais, tais como vias de comunicação, açudes, mercados, etc. [...] A ausência de uma política de apoio ao desenvolvimento da pequena propriedade e as condições sociais imperantes no campo contribuíram para que, na prática, o Estado republicano excluísse da propriedade da terra uma parcela importante da população e assegurasse mão-de-obra barata e abundante para outra parcela da população (SILVA, 2008, p. 365, 366).

Para Silva e Martins estes eventos resultavam em concentração de mais terras nas mãos dos coronéis, iniciando assim a formação da classe dos proprietários no Brasil. Ao fazer uma análise bastante precisa sobre os ex-escravizados e os imigrantes que aqui chegaram, Martins observa que a transição da condição de escravo para pessoa livre não veio investida do direito de acesso à terra, ou seja, os ex-escravizados estavam “livres” para trabalhar novamente para quem tinha terras:

O país selecionaria a dedo, por meio de seus agentes na Europa, o imigrante pobre, desprovido de meios, que chegasse ao Brasil sem outra alternativa senão a de trabalhar em latifúndio alheio para um dia, eventualmente, tornar-se senhor de sua própria terra. O país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. (MARTINS, 2010, p. 10).

Ainda que existisse terra livre, o trabalho fora escravo, mas com a situação invertida, com o trabalho livre a terra seria interdita, de modo que para o autor os verdadeiros libertados foram os fazendeiros:

O fim da legalidade da escravidão no Brasil não foi fundamentalmente resultado de uma luta dos escravos e sim de uma luta das classes dominantes, sobretudo dos chamados liberais exaltados, para que os grandes proprietários de terra fossem, eles sim, libertados do ônus econômico e das irracionalidades econômicas do cativo (MARTINS, 2004, p. 94).

A partir destes fatos Martins afirma que no Brasil o atraso das forças produtivas ou a história lenta, é fruto do poder que a classe hegemônica, estritamente apoiada no monopólio da terra, sempre exerceu sobre as instituições públicas:

A oligarquia condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista. Nela se apoia a nossa lentidão histórica e a postergação da ascensão social dos condenados à servidão da espera, geratriz de uma sociedade conformista e despolitizada. Um permanente aquém em relação às imensas possibilidades que cria, tanto materiais quanto sociais e culturais (MARTINS, 2010, p. 10).

Para desvendar esta relação social e seus desdobramentos territoriais, é preciso compreendermos que o público e o privado não são entidades separadas devido ao fato de que as ações políticas do Estado, quase sempre foram ditadas pelas elites rurais e urbanas. Aqui ambas são tratadas como compostas pelos mesmos sujeitos, ou seja, a elite urbana é uma extensão da elite rural, pois os mesmos senhores que iniciaram as indústrias, em regra, nunca deixaram de ser proprietários de grandes extensões de terras, tendo iniciado sua ascensão político-econômica a partir do campo. De acordo com Martins, no Brasil, as elites apropriaram-se do Estado com o objetivo de usá-lo como aparelho de legitimação para atender seus interesses. O atraso também se deve a fatores como o clientelismo e a corrupção:

Isso porque, diferente do que ocorreu em outras sociedades, *não havia na elite, uma classe antagônica suficientemente forte e consciente de seus interesses e de suas oposições*, como uma burguesia industrial ou simplesmente uma burguesia moderna, oposta aos interesses do latifúndio, que pudesse levar adiante reformas sociais que não afetassem opções políticas e ideológicas fundamentais. (MARTINS, 1994, p. 74, Grifo nosso).

É nesse contexto que floresceu e se perpetua o clientelismo, que é explicado através da cultura do favor do débito político, ou seja, as elites ainda são vistas por muitos brasileiros como pessoas que vão salvá-las de suas difíceis condições econômicas e sociais, reafirmando assim, a prática paternalista:

[...] o clientelismo político sempre foi e é, antes de tudo, uma relação de troca de favores políticos por benefícios econômicos, não importa em que escala. Portanto, é

essencialmente uma relação entre os poderosos e os ricos e não principalmente uma relação entre os ricos e os pobres. (MARTINS, 1994, p.29).

Nisso reside a centralidade da dominação agrária, razão pela qual a reforma agrária é tão importante para a remoção dos entraves ao desenvolvimento pleno da sociedade brasileira. Prado Júnior foi um dos primeiros teóricos a compreender essa vinculação, razão pela qual defendia veementemente a reforma agrária:

É nisso que consiste essencialmente a nossa questão agrária. E ela se resume nisto que a grande maioria da população rural brasileira, a sua quase totalidade, com exclusão de uma pequena minoria de grandes proprietários e fazendeiros, embora ligada à terra e obrigada nela a exercer sua atividade, tirando daí seu sustento, se encontra privada da livre disposição da mesma terra em quantidade que baste para lhe assegurar um nível adequado de subsistência. Vê-se assim forçada a exercer sua atividade em proveito dos empreendimentos agromercantis de iniciativa daquela mesma minoria privilegiada que detém o monopólio virtual da terra. (PRADO JR, 1981, p.32).

Ainda para o autor, a terra não deve ser apenas um negócio para uma minoria, mas deve ser um meio de ascensão econômica e social para a população trabalhadora rural:

[...] é preciso que se favoreça e fomenta por medidas adequadas o acesso da mesma população trabalhadora à propriedade fundiária. Esse seria o ponto fundamental da reforma agrária, pois com a sua realização se atingiria o essencial que a reforma agrária tem em vista a elevação do nível de vida da população rural. Na medida em que ela acesse à propriedade da terra, melhorariam suas condições de vida. (PRADO JR., 1981, p. 83).

A classe de coronéis proprietários de terra a que Silva apontou e a burguesia rural a que Martins também destacou, converte o Congresso Nacional em instrumento para garantir seus interesses intactos. Tal fato não passou despercebido por Oliveira (2007, p. 104), ao lembrar que as primeiras propostas de reforma agrária no Brasil surgiram na Constituição de 1946, porém todos os projetos até o início dos anos 1960 não se tornaram leis, dada a maioria reacionária do Congresso.

Mas a ideia de uma reforma agrária não ficou restrita aos políticos do Congresso, pois esta já era uma aspiração de muito tempo dos camponeses sem terra. Organizados, criaram as Ligas Camponesas, onde trabalhadores rurais conceberam as associações rurais em quase todos os estados do país. Foi através delas que na década de 1940 a 1960 a luta pela Reforma agrária ganhou dimensão nacional, sendo este o primeiro movimento nacional de luta pela terra.

Porém este movimento de camponeses foi sufocado e perseguido pelo governo militar que viria a assumir o Brasil através do golpe militar. Este mesmo governo elaboraria uma lei denominada Estatuto da Terra que, na teoria, promoveria a reforma agrária, porém na prática converteu-se em estratégia de contra-reforma agrária, senão vejamos:

O movimento militar de 64, que assumiu o controle do país, instaurou a perseguição ‘desaparecimento’ das lideranças do movimento das Ligas Camponesas, e sua desarticulação foi inevitável. Deu-se, aí, o início de um grande número de assassinatos no campo brasileiro [...] A realidade passava a mostrar que, uma vez desarticulada a organização popular dos trabalhadores, o Estado, através de sua estrutura burocrática, iria realizar a tão esperada reforma agrária. Ledo engano, pois foi o próprio Ministro do Planejamento do então governo militar, Roberto Campos, quem garantiria aos congressistas latifundiários que a lei era para ser aprovada, mas não para ser colocada em prática. A história dos 20 anos de governos militares mostrou que tudo não passou de ‘uma farsa histórica’, pois, apenas na década de 1980, foi que o governo elaborou o Plano Nacional da Reforma Agrária — instrumento definidor da política de implementação da reforma agrária. (OLIVEIRA, 2007, p.110, 121).

Após o fim da ditadura e passados mais de 20 anos após o Estatuto da Terra, outra lei seria aprovada com o suposto objetivo de promover a reforma agrária. Esta chamava-se Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária – I PNRA, mas em vez de avançar juridicamente para oportunizar a democratização das terras, também trazia retrocessos:

Em 1985, a ‘Nova República’ assumiu o governo para realizar a ‘Transição Democrática’ da ditadura. Assim, fez novas alianças no seio do poder do Estado com a anuência militar. Mas, aparentemente de forma contraditória, colocou como um de seus projetos prioritários a Reforma Agrária, prometida por Tancredo Neves ao Papa, antes de morrer. O I PNRA já trazia retrocessos em relação ao Estatuto da Terra, como por exemplo, o artigo (artigo 2º, § 29, do Decreto nº 91.766) onde está expresso que se evitará, sempre que possível, a desapropriação de latifúndios. Outro ponto, foram os imóveis que tivessem grande presença de arrendatários e/ou parceiros, onde as disposições legais fossem respeitadas. Dessa forma, o I PNRA já apareceu trazendo distorções em relação ao Estatuto da Terra. (OLIVEIRA, 2007, p. 126).

Outro retrocesso também estaria por vir na Constituição de 1988, em que os ruralistas tensionaram o Congresso para que a lei não tivesse efeito jurídico contrário a seus interesses. O que restou então mais uma vez para os camponeses sem terra, foi lutar:

A chamada ‘bancada ruralista’, com o apoio declarado da UDR, venceu a batalha parlamentar, e a Constituição de 1988 passou a conter uma legislação mais reacionária do que o próprio Estatuto da Terra [...] Com a derrota da reforma agrária na Constituinte de 88 e com o fracasso do I PNRA, os nascentes movimentos sócio-territoriais caminharam para se constituir nos novos personagens da cena política nacional. Seu único caminho foi a luta pela terra. A história que marca a longa marcha do campesinato brasileiro está escrita nas lutas, quase sempre, sangrenta desta classe social. (OLIVEIRA, 2007, 128, 131).

Embora o poder de classe da bancada ruralista tenha sido decisivo para o retrocesso instaurado no seio da mobilização democrática que instaurou o processo constituinte, não havendo evidências de que desde então tenha havido forças sociais capazes de confrontá-lo, a sociedade de um modo geral sequer imagina como ele atua e o que representa para a sociedade. A omissão da escola para com temas decisivos à formação cidadã responde, em grande medida, pela dificuldade de mobilização capaz de confrontar blocos de interesse tão poderosos como o da bancada ruralista.

Essa desinformação se reflete no teor da realidade problematizada pela escola: os dados coletados revelam que 34% dos estudantes não sabem o que é bancada ruralista, 2% revelam que o aprendizado sobre o tema é ruim e 5% afirmam que o aprendizado sobre o tema foi regular. Com isso, chegamos ao dado de que 41% dos alunos não tem discernimento sobre as nuances do tensionamento de forças no Congresso Nacional. Isso certamente se reflete na maneira como a população letrada elege o que considera seus representantes, sendo a composição do Congresso Nacional, em que a bancada ruralista é o maior bloco a atuar firmemente para manter os privilégios dos grandes proprietários de terra, o resultado necessário.

A omissão da escola para com temas decisivos à formação cidadã responde, em grande medida, pela dificuldade de mobilização capaz de confrontar blocos de interesse tão poderosos como o da bancada ruralista. Não por acaso, no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso a reforma agrária foi inexpressiva, havendo insuficiente desapropriação de latifúndios grilados e improdutivos, combinado com a regularização de posses como forma de escamotear a omissão ante a necessidade de promover a Reforma Agrária. Política ainda mais nefasta nesse sentido foi empreendida no governo de Lula, momento em que o foco da regularização recaiu sobre a Amazônia, menos para dar segurança jurídica aos camponeses e fundamentalmente para permitir a legalização da grilagem, tema devidamente estudado por Oliveira (2010).

A decisão política de impedir ou retardar a reforma agrária se refletiu na criminalização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, sendo evidência disso as reportagens jornalísticas e telejornalísticas, que foram produzidas à exaustão com o objetivo de influenciar a opinião pública. Para Oliveira, esse fenômeno consiste na criação factóides, senão vejamos:

Entretanto, a quinta ação foi aquela marcada por lances espetaculares, de acordo com a chamada sociedade do espetáculo. A ação na mídia mobilizou o governo, os

movimentos e a opinião pública. Reportagens procurando impingir caráter satânico as lideranças do MST, contra-propaganda organizada a partir de grandes órgãos de imprensa, denúncias nunca provadas, formação de equipe de jornalistas, realização de pesquisas de opinião pública sobre o MST, produção de material virtual via Internet, etc. Estas ações geraram na mídia um conjunto significativo de notícias que visavam principalmente desmontar a imagem de apoio que a população tinha formado sobre o MST e a reforma agrária após a Marcha à Brasília. Certamente, deve-se a esta ação o fato de que a mídia nada noticiou sobre a queda expressiva desde 1998, no número de famílias assentadas. Embora a CNASI – Confederação Nacional das Associações dos Servidores do INCRA, tenha divulgado manifestação provando a redução (OLIVEIRA, 2007, p. 145).

Essa estratégia de classe, traduzida em manipulação social por meio da grande mídia, teria efeitos perversos na sociedade brasileira, profundamente marcada por uma interpretação equivocada, quando não alheia às lutas dos sujeitos do campo.

Esse foi o contexto em que foi criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA (1999) e, posteriormente, o Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária – II PNRA (2003). Oliveira esclarece que mesmo o governo de Lula, cuja bandeira era a das reformas estruturais foi omissivo em relação à reforma agrária. Oliveira demonstra como neste governo foram colocadas na conta de assentamentos as regularizações de posses, além de outras formas de regularização que não configuram reforma agrária:

É evidente que se trata de uma ‘reforma agrária’ inventada pelo INCRA/MDA visando enganar os movimentos sociais de luta pela terra, pois na realidade este órgão, por decisão política do governo Lula como um todo, nunca pretendeu fazer de fato a reforma agrária [...] Por isso é preciso deixar claro os conceitos de reforma agrária, regularização fundiária, reordenação fundiária e reassentamento fundiário: 1. Reforma Agrária: refere-se somente aos assentamentos decorrentes de ações desapropriatórias de grandes propriedades improdutivas, compra de terra e retomada de terras públicas griladas. 2. Regularização Fundiária: refere-se ao reconhecimento do direito das famílias (populações tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, posseiros, etc.) já existentes nas áreas objeto da ação (flonas, resex, agroextrativistas, desenvolvimento social, fundo de pastos, etc.); 3. Reordenação Fundiária: refere-se aos casos de substituição e/ou reconhecimento de famílias presentes nos assentamentos já existentes, e/ou para garantir seus acessos às políticas públicas; 4. Reassentamentos Fundiários de famílias Atingidas por Barragens: referente aos proprietários ou com direitos adquiridos em decorrência de grandes obras de barragens e linhas de transmissão de energia realizadas pelo Estado e/ou empresas concessionárias e/ou privadas (OLIVEIRA, 2007, p. 168).

Fernandes corrobora com Oliveira e afirma que:

Um dos argumentos utilizados para declarar que no Brasil não há reforma agrária é o fato de que em torno de 50% das terras dos assentamentos serem resultado de regularização fundiária e não de desapropriação, que corresponde a apenas 31% (FERNANDES, 2010). A regularização, a compra e a desapropriação são procedimentos que deveriam levar a desconcentração. Todavia, neste sentido, no Brasil a experiência da reforma agrária é extremamente conservadora, pois não há desconcentração exatamente pelo fato de a maior parte das terras terem sido

regularizadas, ou seja eram terras de posseiros que passaram a ser assentados ou eram terras públicas ou griladas que foram regularizadas (FERNANDES, 2013, p. 324).

Oliveira ainda lembra que o governo Lula não fez reforma agrária porque o mesmo optou por não desapropriar grandes imóveis para não desestabilizar a lógica capitalista de apropriação da terra. Por isso recorre a Frei Betto para mostrar como o Partido dos Trabalhadores – PT, se afastou dos movimentos sociais:

[...] a reforma agrária não é realizada porque o MDA/INCRA não quer desapropriar os grandes imóveis improdutivos destes estados para não ‘desestabilizar’ o agronegócio. Enquanto isso, o governo vai dando ‘desculpas esfarrapadas’ aos movimentos sociais e sindicais, que, também, já não acreditam mais nelas. Surge assim, um novo tipo de lógica entre o governo LULA e os movimentos sociais e sindicais: um finge que faz a reforma agrária, o outro finge que acredita. [...]’Talvez o principal erro do PT, uma vez no governo, tenha sido abandonar o que possuía de mais precioso: a rede de apoio dos movimentos populares. Foram eles que construíram o partido e deram-lhe legitimidade e representação; deles veio a maioria dos eleitos pelo PT; neles e por eles se alinhava a capilaridade que tornava o partido quase onipresente no território nacional e, ao mesmo tempo, imprimia-lhe autoridade política e poder de mobilização jamais encontrados em qualquer outra agremiação partidária brasileira.” (Frei Betto, “A Mosca Azul – reflexão sobre o poder”) (OLIVEIRA, 2007, p. 178).

Sobre a não desapropriação de terras sob controle dos capitalistas no campo, Fernandes explica que

Enquanto o governo Fernando Henrique não dialogava porque discordava da perspectiva revolucionária, o governo Lula dialogava mas praticava a perspectiva capitalista, ou seja, em ambos os governos não estava em discussão a perspectiva de enfrentamento ao capitalismo. A ordem foi não tocar no território do agronegócio, porque este é o modelo de desenvolvimento da agricultura do Brasil. Os enfrentamentos a este modelo foram reprimidos e os movimentos e seus membros criminalizados. As políticas públicas elaboradas foram direcionadas pelo paradigma do capitalismo agrário, subordinando e enfraquecendo o campesinato. No enfrentamento a este modelo, os movimentos camponeses (principalmente o MST) construíram uma política de conflitualidade, não aceitando a condição de subalternos, persistindo para se manter um movimento camponês. (FERNANDES, 2013, p. 333)

Um dos docentes pesquisados no grupo focal afirma que “tem um setor que não deixa a reforma agrária avançar [...] eles não conseguem competir com os grandes e aí vem a desvalorização do setor primário”. Essa compreensão está apoiada em contribuições como as de Oliveira e Fernandes que, ademais, esclarecem que os governos banalizam o conceito de reforma agrária original, tentando com isso resignificá-lo para abdicar do compromisso que lhe é inerente:

Manter o caráter da reforma agrária como política pública para a democratização do acesso à terra, com a desapropriação e penalização dos latifundiários, de acordo com a Lei, é uma questão de demarcar territórios teóricos e políticos. Porque o debate hoje, não é o de não assentar as famílias sem-terra, mas da forma como vão ser assentadas. Podemos compreender assim, que a questão da reforma agrária vai perdendo força ao mesmo tempo em que outras políticas ocupam esse espaço, como o Banco da Terra, e são denominadas de reforma agrária. Assim, o conceito foi banalizado e tudo se tornou reforma agrária. Nesse contexto, na mídia em geral, o governo faz propaganda afirmando que está fazendo uma coisa, enquanto faz outra. (FERNANDES, 2013, p. 135).

Com a ascensão de Dilma Rousseff ao poder, não foi modificada a estratégia de contabilizar as regularizações fundiárias como assentamentos, anteriormente também praticadas pelo governo Lula. O Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) através do DATALUTA (Banco de Dados da Luta pela Terra), constatou em seu Relatório Brasil 2013 que no período do governo de Dilma Rousseff foram criados menos assentamentos que no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como base paritária 4 anos de governo.

No ano de 1996 foram criados 468 assentamentos, em 1997 foram criados 719, em 1998 o número foi de 766 e em 1999 o número foi de 670, totalizando em quatro anos 2.623 assentamentos. Já o governo Rousseff criou em 2011, 2012 e 2013, respectivamente, 112, 119 e 136 assentamentos, ou seja, um número muito inexpressivo para um governo que se intitula ser para os trabalhadores. O ano de 2014 ainda não foi contabilizado pelos investigadores do NERA.

Quanto ao número de famílias assentadas constatou-se também que a disparidade entre os números é ainda maior: entre 1996 e 1999 foram assentadas 292.871 famílias, enquanto no período de 2011 a 2013 foram assentadas apenas 26.557 famílias. Mesmo que a investigação não contabilize o ano de 2014 este número é revelador, sendo muito inferior inclusive dos três anos do governo Sarney (1987 a 1989), em que foram assentadas 74.840 famílias.

Na verdade no governo Rousseff foram aprofundadas ainda mais as alianças com o capitalismo agrário, razão pela qual a política de assentamentos recuou ao ponto mais crítico desde a instauração da democracia. Isso se concretizou ainda mais no segundo mandato da presidenta, quando mesma escolheu a ex-senadora Kátia Abreu (que era uma das principais lideranças da bancada ruralista no legislativo e agora no executivo federal) como a nova ministra da agricultura.

Segundo Rocha (2014), Kátia Abreu defende a ideia da inexistência da Questão Agrária em nosso país e, conseqüentemente, considera desnecessária qualquer política pública de Reforma Agrária. Além disso, ela credita a morosidade da Reforma Agrária às forças políticas de esquerda. Em um texto publicado no Jornal o Estado de São Paulo, intitulado “A esquerda não quer a reforma agrária”, ela defende que o principal obstáculo à sua realização é o MST, curiosamente, o movimento social que nas últimas décadas se destacou na luta pela terra e por Reforma Agrária no país.

Para ela o MST, braço rural do PT, não quer a reforma agrária, mas sim a tensão agrária, de preferência com cadáveres em seu caminho, de modo a dar substância emocional a um discurso retrógrado e decadente. Conclui que Reforma Agrária não é postulado ideológico, é imperativo do desenvolvimento sustentado. Por isso a CNA a apoia. Por isso o MST e a esquerda fundamentalista não a querem (ABREU, 2010, p.A2).

Ainda segundo Rocha (2014), é nítido no discurso dessa que é uma das principais interlocutoras do agronegócio no Brasil, a desqualificação dos sujeitos contrários à lógica de crescimento combinado com concentração, ao invés de desenvolvimento. Em outro texto, Kátia Abreu destaca o heroísmo econômico do agronegócio, pois para ela ‘o Brasil tem no agronegócio o setor mais dinâmico de sua economia e o principal fator de segurança de suas contas externas’. A senadora, em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, destaca, ainda, que todo o processo de mobilidade social em nosso país, que permitiu o surgimento e o progresso de diferentes classes sociais, maior transferência de renda e acesso a bens e produtos de consumo, se deve, fundamentalmente, à estabilização e barateamento dos preços de alimentos. Teria sido o acesso à tecnologia e a difusão do conhecimento científico aplicado à agricultura que evitaram todos esses anos, crise de abastecimento e ameaça à estabilidade política. A atual ministra em sua análise, ignora, por exemplo, os dados do Censo Agropecuário de 2006, que revelou ser a agricultura familiar camponesa a principal responsável pelos alimentos produzidos no país e pela geração de empregos no campo. Ou seja, partindo do ponto de vista defendido pela senadora, se for a produção de alimentos a responsável pelo progresso recente do país, é a agricultura familiar camponesa a grande responsável por todo o processo de mobilidade social e não o agronegócio, que é e sempre foi baseado na produção de commodities destinadas ao mercado externo.

A mesma agricultura familiar camponesa, destacada pelo Censo, é ignorada pela senadora, que a considera atrasada. No texto publicado na Folha de São Paulo, a senadora diz

ser favorável à criação de uma política pública que tire do atraso a agricultura familiar brasileira. Para ela, ‘essa nova política pública, capaz de democratizar o acesso à tecnologia e modernizar a agricultura familiar e as pequenas propriedades, pode ser o principal fator de inibição do arcaico que ainda persiste em várias regiões’. Sendo assim, a reforma agrária que seguia em passos muito lentos no Brasil, poderá aumentar ainda mais sua lentidão, sendo a ministra da agricultura, um dos maiores responsáveis por tal fato, já que a mesma e toda a bancada ruralista que a apóia, são contrários à reforma agrária.

Não é só a ex-senadora e agora ministra da agricultura do governo Rousseff que defende este paradigma da modernização para alcançar melhores índices de produtividade de forma equivocada, mas também outros autores clássicos e contemporâneos, como veremos a seguir.

2.2 O CAMPO SEGUNDO O PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO

Para entender a decisão política que persistentemente implica na renúncia ao reordenamento fundiário segundo um critério mínimo de desarticulação da monopolização da terra faz-se necessário problematizar alguns conceitos e teorias que de algum modo a legitimam. Uma parte dessa explicação encontra-se em teorias clássicas, cuja herança é a compreensão de que diante de um padrão produtivo tecnicamente avançado a viabilidade da produção de pequena escala estará irreversivelmente comprometida, daí preconizarem o fim do campesinato. Portanto, no seio desse viés teórico-metodológico a reforma agrária perde a relevância e isso é suficientemente legitimador da opção de tirá-la das agendas políticas quando assim convém aos pactos hegemônicos de classe.

O fato de o escrutínio rigoroso da realidade mostrar que esta correlação está longe de ser regra, posto que a agricultura de pequena escala predomina no mundo, faz com que a tese sobre o desaparecimento da agricultura camponesa continue sendo reafirmada, guardadas atualizações nas velhas abordagens. Autores contemporâneos corroboram com a tese de que a adoção de técnicas modernas na agricultura camponesa (que agora passaria a se chamar de familiar) conforme defendiam Kautsky e Lênin e de que somente a integração do camponês com o mercado capitalista como defende o autor contemporâneo Abramovay, podem fazer com que este modelo de agricultura não desapareça. Esta tese contemporânea se inscreve no

que Fernandes (2013) chama de paradigma do capitalismo agrário, que difere do paradigma da questão agrária segundo sua interpretação, como veremos adiante.

Apesar de Kautsky (1986) afirmar que os camponeses desapareceriam ao integrarem-se ao mercado, para os teóricos contemporâneos esta questão é inversa, ou seja, somente se os camponeses integrarem-se ao mercado é que os próprios sobreviverão ao preço de deixarem de ser camponeses para tornarem-se agricultores familiares. Longe de ser irrelevante, esta mudança conceitual é decisiva para compreender como os pequenos agricultores organizam seu modo de vida, mesmo entrelaçados em diferentes graus com mercados regionais ou globais, seja em vista das demandas produtivas, seja no âmbito da distribuição da produção.

Segundo Fernandes, o paradigma do capitalismo agrário, que não reconhece tais mediações como passíveis de ocorrerem no interior da agricultura camponesa, tem como maior referência a obra de Mendras. As mudanças que ocorreram após a Segunda Guerra teriam, a seu ver, intensificado a relação entre os capitalistas e os agricultores familiares, levando à extinção do campesinato tradicional e simultaneamente a emergência de um novo tipo de produtor familiar.

Como adepto dessa tese, Abramovay estudou o camponês sob a ótica de economias de países ricos, concluindo que com as estruturas nacionais de mercado desses países, o campesinato não conseguiria sobreviver, pois os próprios seriam incompatíveis com ambientes econômicos onde se realizam as relações mercantis. Sinteticamente, essa abordagem correlaciona camponeses pobres e mercados incompletos, daí o entendimento de que só a integração ao mercado poderia salvá-los.

Contudo, o paradigma não passa de um constructo intelectual coerente com o método adotado pelo investigador. Como idealizador da proposição dos paradigmas, em Fernandes há uma avaliação esclarecedora:

Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a 'integração' do campesinato ou 'agricultor de base familiar' ao mercado capitalista. Nessa lógica, campesinato e capital compõem um mesmo espaço político fazendo parte de uma totalidade (sociedade capitalista) que não os diferencia, porque a luta de classes não é elemento desse paradigma. Este paradigma possui duas vertentes, a tendência da agricultura familiar que acredita na integração ao capital e a vertente do agronegócio que vê a agricultura familiar como residual. Em síntese, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato. (FERNANDES 2013, p. 8, 9).

Felício (2006) discorda dos apontamentos de Abramovay que disseminam a ideia de cultura e de economia incompleta, como se fosse um resquício de classe coerente com a barbárie.

Para Abramovay o mercado é o elemento de mediação e compreensão das relações sociais interessando apenas a produção de mercadoria, elegendo, portanto, critério predominantemente econômico ‘no qual a natureza dos mercados é um dos atributos microeconômicos mais reveladores da vida social’. Neste contexto ‘nada mais distante da definição do modo de vida camponês que uma racionalidade fundamentalmente econômica’ fazendo Abramovay sentir-se autorizado em defender certas concepções como, por exemplo, a de que o camponês possui cultura e economia incompleta, parcial impossibilitando sua participação em mercados completos desenvolvidos pela economia capitalista. O camponês é a melhor definição de resto feudal, um resquício, classe que representa a barbárie, um estorvo, uma vez que ‘as sociedades camponesas são incompatíveis com o ambiente econômico onde imperam relações claramente mercantis’. Abramovay é adepto de que o final do camponês é sua extinção, pois o agricultor familiar é um novo personagem diferente do camponês tradicional, que teria assumido sua condição de produtor moderno totalmente integrado ao mercado racionalizando ao máximo sua produção. (FELÍCIO, 2006, p. 213, 214).

De certo modo, Abramovay inspirou-se em Kautsky (1986), que um século antes afirmava “que a reprodução do campesinato era resultado de um processo de auto-exploração que se aproximava da barbárie. A presença do camponês no campo significava o atraso econômico e social presente neste meio”.

De acordo com Paulino, o autor instituiu como centralidade explicativa a técnica e a integração com o mercado capitalista, que seriam os elementos principais da diferenciação:

Uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responde 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, 2012, p. 65).

Importante destacar que o deslocamento da explicação dos limites e ou possibilidades para a reprodução do campesinato segundo a inserção no mercado acabou sendo disseminada no meio escolar, o que explica o fato de um dos professores do grupo focal corroborá-la. Ao invés de uma correlação mínima da falta de renda com a insuficiência de terras, verifica-se a identificação do problema na falta de visão empresarial-mercantil dos camponeses, senão vejamos:

A maior parte dos agricultores pequenos não tem esta visão, esta articulação, esta formação, esta reflexão [...] não vai funcionar, não vai gerar renda suficiente e tudo mais (PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM MAIO DE 2014).

O deslocamento da análise para a suposta incapacidade do campesinato se inserir como deveria, daí a sentença apocalíptica, é coerente com os apontamentos de Abramovay, que preconiza sua extinção em favor do agricultor familiar, um personagem em tese diferente do camponês tradicional. A seletividade tem como critério a capacidade de fazer a passagem da situação de atraso para incorporar a condição de produtor moderno, totalmente integrado ao mercado. A racionalização ao máximo da produção, leia-se incorporação incondicional de tecnologia convencional, é parte indissociável da receita prescrita.

Evidentemente, não há consenso sobre a prescrição supostamente virtuosa. Segundo o entendimento de Fernandes, enquanto para o paradigma da questão agrária a diferenciação, via inserção completa no mercado, gera a subalternidade e a destruição do campesinato, para o paradigma do capitalismo agrário a diferenciação é a sua salvação. Fernandes observa que este último paradigma tem sido a referência das políticas públicas para o pequeno agricultor:

Enquanto para o paradigma da questão agrária, a diferenciação gera a subalternidade e a destruição do campesinato no capitalismo, para o paradigma do capitalismo agrário, a diferenciação produz uma metamorfose em que o camponês ao se integrar ao mercado capitalista transforma-se em agricultor familiar. Se para o paradigma da questão agrária a relação do campesinato com o capitalismo pode gerar a morte do camponês, para o paradigma do capitalismo agrário esta relação pode salvá-lo. Para o paradigma do capitalismo agrário a permanência ou fim do campesinato é uma questão conjuntural, porque depende de uma mudança na conjuntura socioeconômica determinada pelo desenvolvimento do capitalismo.[...] A integração plena a um mercado completo que possui fisionomia impessoal define o processo em que o camponês adentra o mundo moderno do capital. Diferentemente do paradigma da questão agrária em que o camponês é um sujeito subalterno que resiste ao capital, no paradigma do capitalismo agrário o camponês é um objeto em sua plenitude, a ponto de sofrer uma metamorfose para se adequar à nova realidade em formação. O paradigma do capitalismo agrário tem determinado as políticas de governos que procuram atender uma parte dos camponeses ou agricultores familiares que estão integrados ou subordinados ao modo capitalista de desenvolvimento da agricultura. (FERNANDES, 2013, p. 11, 12).

Além de Mendras, Lamarche e Abramovay, outros autores prescrevem a mudança técnica ou a integração aos mercados como a melhor saída para os pequenos agricultores reproduzirem-se. Com isso, desprezam uma das soluções centrais apontadas pelos teóricos identificados com as teses do paradigma da questão agrária, a reforma agrária. Entre eles estão Antônio Márcio Buainain, Eliseu Alves, José Maria da Silveira e Zander Navarro, entre outros.

Em um artigo denominado “Sete teses sobre o mundo rural brasileiro”, os autores do mesmo privilegiam proposições centradas em dimensões tecnológicas e econômicas, mas desprezam outras teses de natureza sociocultural, ou seja, para estes estudiosos a agricultura

se expressa sob um prisma economicista e técnico, no qual a Reforma Agrária e o modo de vida camponês não comparecem como algo relevante. Também exaltam a monocultura de exportação através das commodities, em detrimento da policultura que produz alimentos.

O fato de prevalecer a retórica sem pesquisa consistente revela uma ausência de rigor metodológico, resultando num trabalho mais especulativo do que analítico e que não agrega conhecimentos para o paradigma do capitalismo agrário, embora seja vital para os ideólogos do capitalismo rentista.

Enquanto trabalhos orientados por esse paradigma, sejam eles mais ou menos consistentes, defendem a mudança técnica e a integração com o mercado capitalista, no paradigma da questão agrária o foco recai sobre a luta pela reforma agrária e pela terra, aliados com a resistência à modernização e aos mercados que podem subordinar o campesinato. Ou seja, a luta de classes com o objetivo de uma ampla reforma agrária que é invisível ou desprezada pelos autores do paradigma do capitalismo agrário, é um dos elementos centrais da tese do paradigma da questão agrária.

Segundo Fernandes, o conceito de agricultura familiar (que para o paradigma do capitalismo agrário são os pequenos agricultores com práticas modernas e integrados ao mercado) surgiu na década de 1990. Outro ponto relevante na análise do autor é que o conceito de agricultura camponesa como sinônimo de atrasada ainda é muito forte no imaginário popular e também na academia:

[...] Depois da controvertida morte física do campesinato pela vertente proletarista nos estudos do paradigma da questão agrária, surgiu a vertente da agricultura familiar no estudos do paradigma do capitalismo agrário com a morte ideológica do camponês. [...] A dicotomia entre o conceito de agricultura familiar como moderno ao conceito de camponês como atrasado ainda é muito forte no imaginário acadêmico e social. Quantas vezes ouvi em eventos científicos que o conceito de camponês estava ultrapassado e que o conceito de agricultura familiar era o mais adequado. (FERNANDES, 2013, p. 12, 13).

Por sua vez, há um consenso coletivo no Brasil de que agronegócio é sinônimo de grande produção e produtividade, como veremos a seguir, e este paradigma desconsidera a agricultura camponesa como importante espaço de produção, principalmente de alimentos.

Sendo assim, o paradigma do capitalismo agrário faz crer que só a agricultura familiar é produtiva e que a agricultura camponesa é improdutiva, induzindo à compreensão de que a modernização técnica e a integração com os mercados favorece tanto os agricultores quanto os consumidores.

Porém, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE também inclui a agricultura camponesa nos seus estudos e a classifica como a maior produtora de alimentos em nosso país. Segundo Fernandes:

[...] esta separação da produção não significou um entendimento das diferenças das relações sociais familiares (não capitalista) e capitalista. Para os coletivos de pensamento do paradigma do capitalismo agrário, a agricultura familiar é parte do agronegócio. (FERNANDES, 2013, p. 13).

Ainda segundo Fernandes, campesinato e agricultura familiar são os mesmos sujeitos, mas devido às suas relações com o capital podem ser compreendidos diferentemente conforme os paradigmas defendidos. Ao deter-se neste debate, mostra como se pode enfraquecer ou fortalecer a agricultura camponesa e a luta pela reforma agrária, pois os governos apropriam-se dos modelos teóricos (paradigma do capitalismo agrário/paradigma da questão agrária) para colocar em prática as mais diversas políticas públicas:

[...] A discussão sobre os conceitos de agricultura familiar e camponesa tem um papel importante no debate paradigmático porque reflete sobre as possibilidades de existência do campesinato e sua importância para a soberania alimentar. Traz à luz as intencionalidades dos pensadores e revelam suas posições sobre o modelo de desenvolvimento que defendem. Este tema está associado ao debate sobre desenvolvimento territorial e conflitualidades, onde se pensa quais os caminhos do campesinato na hegemonia do agronegócio [...] A produção de alimentos não pode ser monopólio do agronegócio. O direito à comida e o direito de produzir alimentos está entre as principais lutas contra a hegemonia do agronegócio. Superar a dicotomia entre agricultura camponesa e agricultor familiar é fundamental para a compreensão da luta camponesa contra o capital, afinal, em toda sua existência, o camponês que sempre foi agricultor familiar. O sentido da dicotomia é de enfraquecimento político na luta de classes. (FERNANDES, 2013, p. 15, 16).

Conclui-se, portanto, que no interior deste paradigma aposta-se fundamentalmente na técnica e na escala, desprezando-se a reforma agrária.

O paradigma do capitalismo agrário tem determinado as políticas de governos que procuram atender uma parte dos camponeses ou agricultores familiares que estão integrados ou subordinados ao modelo capitalista de desenvolvimento da agricultura. (FERNANDES, 2013, p. 12 – Grifo nosso).

Sendo assim a democratização da terra no Brasil continua sendo uma luta em aberto. Durante séculos os grandes proprietários lograram por meio de leis, violência física, uso da mídia, ressignificação de conceitos e da ideologia, formas de manter o controle sobre as terras intocadas. O resultado é a altíssima concentração fundiária, quase que ignorada pela sociedade, e que em igual medida se reflete na compreensão dos educandos.

O levantamento dos dados junto aos estudantes nos revelam que 30% deles não conhecem ou não sabem como se formaram as grandes fazendas no Brasil, enquanto 4% declaram que seu aprendizado sobre o tema foi ruim e 14% declararam que o aprendizado foi regular. Em suma, 48% da amostra pesquisada revela que o aprendizado sobre o tema é insatisfatório e na sua grande parte, ausente. Durante os dez anos que lecionamos para o ensino médio, em que o tema foi trabalhado com regularidade, observamos a forte tendência de os alunos considerarem legítima a concentração fundiária, ao tomarem como verdadeiro o suposto de que todas as terras cercadas são fruto da compra legal e do trabalho de seus proprietários e, mais que isso, que se destinam ao uso produtivo.

Todavia, Paulino (2010) observa que a maioria das terras enquadradas nos maiores estratos de área são subutilizadas ou improdutivas. Oliveira vai além, pois mostra que muitas das grandes propriedades além de improdutivas, também não pagam impostos:

[...] estudos revelavam que se o INCRA fizesse cumprir os preceitos da Lei 8.629 de 1993, ter-se-ia 115.054.000 hectares (20% da área total) como grandes propriedades improdutivas. Também o Atlas Fundiário Brasileiro publicado pelo INCRA, indicava que 62,4% da área dos imóveis cadastrados foram classificadas como não produtivas e apenas 28,3% como produtivas. [...] o único compromisso social que os latifundiários deveriam ter era o pagamento do ITR – imposto territorial rural, mas isto não tem ocorrido, pois os dados divulgados pela Receita Federal referentes a 1994, mostraram que entre os proprietários dos imóveis de 1.000 a 5.000 hectares, 59% sonegaram este imposto e entre os proprietários dos imóveis acima de 5.000 hectares esta sonegação chegou a 87%. (OLIVEIRA, 2007, p. 133).

Os pesquisadores alinhados com o Paradigma do capitalismo agrário insistem em afirmar que a reforma agrária é algo superado e que não há demanda que justifique tal política pública. Silenciam, contudo, na apresentação de estudos científicos para sustentar o que defendem, como se poderá depreender a seguir.

O último meio século desmentiu diversas antevisões: da exacerbação da questão agrária, simbolizada nas disputas pela terra, às supostas tendências da concentração da propriedade fundiária e, mais ainda, as teses sobre ‘campesinatos’. Desaparecem assim alguns temas do passado, entre os quais a reforma agrária [...] Meio século depois, também inexplicavelmente, ainda se mantém uma autarquia com volumoso orçamento destinado à política redistributiva de terras – quando não é significativa uma demanda social que reclame tal política [...] O tema da reforma agrária, concretamente, perdeu sua relevância, e a insistência (e correspondente alocação de recursos) em ações estatais nesse campo não encontra nenhuma justificativa razoável. Ignorando-se outros aspectos já também vencidos, sequer cabe menção a certa literatura que propõe uma discussão sobre ‘campesinatos’, os quais seriam outra via possível de desenvolvimento agrário. É argumento tão estapafúrdio que não merece comentário (BUAINAIN, 2013, p.115, 116).

Não obstante, vários autores evidenciam que a reforma agrária é urgente socialmente e necessária economicamente, porque poderá garantir soberania alimentar e desenvolvimento sustentável. A tragédia social e econômica no Brasil, é segundo Oliveira, devido a ausência da mesma. Na década de 1990 os dados denunciam que havia mais de 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta, ou sete milhões de famílias, além de 14 milhões (38% das famílias) classificadas como pobres. A reforma agrária seria uma saída para a inclusão destas famílias, senão de todos, pelo menos de uma parte relevante.

A reforma agrária também é a melhor forma de frear a migração campo-cidade. Como revelam os censos demográficos de 1996 e 2000, em vários municípios brasileiros o crescimento da população rural se deu em virtude da implantação de novos assentamentos rurais da reforma agrária. Oliveira elucida contornos do bloqueio a essa dinâmica virtuosa:

Estas grandes extensões de terras estão concentradas nas mãos de inúmeros grupos econômicos porque no Brasil, ela funciona, ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial. Ou seja, como instrumento de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários, ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais. Assim, o Brasil tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis [...] A lógica contraditória tem sido uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, ao mesmo tempo, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas, uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente, a maioria dos filhos dos camponeses com superfície inferior a 10 hectares jamais terão condição de se tornarem camponeses nas terras dos pais, a eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra. A migração tem sido dessa forma, uma das principais características da população brasileira. (OLIVEIRA, 2007, p. 133, 134).

Certamente tal compreensão se inscreve na opção teórica que, por sua vez, revela um posicionamento político que explícita ou sutilmente é combatido por autores da estirpe de Francisco Graziano que, num trecho de um livro didático, afirma que a economia brasileira “cresceu vigorosamente” sem a necessidade da Reforma Agrária. Embora reconheça o problema social no campo, despreza os potenciais ganhos econômicos daí advindos:

[...] o capitalismo impulsionado pelo regime militar após 1964 promoveu a modernização do latifúndio através do crédito rural subsidiado e abundante. *Toda a economia brasileira cresceu vigorosamente, urbanizando-se e industrializando-se, sem necessitar democratizar a posse de terra, nem precisar do mercado interno rural.* [...] De econômico, o problema virou social. *A industrialização e o crescimento econômico não precisam da reforma agrária para se efetivar. Isso é uma verdade histórica que desmentiu os economistas de esquerda da época que incluíam os “desenvolvimentistas”.* Mas restou o argumento ideológico: é uma grande injustiça a miséria que existe no campo, e essa deve-se a má distribuição de

terras. Assim o problema da terra foi trazido aos nossos dias. Como uma revolta da cidadania às injustiças sociais. Embora se argumente ainda com as razões econômicas da reforma agrária, mudou o eixo da discussão principal (SENE, MOREIRA, 2011, p.244 – Grifo nosso).

O viés economicista aqui evocado é desconstruído por Oliveira, para o qual a reforma agrária gera emprego, renda, acesso ao consumo e, fundamentalmente, oportunidade de trabalho autônomo, já que nas propriedades predomina o trabalho familiar:

A discussão, hoje, do tema segurança alimentar exige atenção especial para as questões relativas à democratização do acesso à terra. Todos os países capitalistas que desenvolveram mercados de consumo de massas, além de promoverem políticas de reforma agrária, privilegiaram a agricultura de base familiar, como estratégia na garantia do abastecimento a custos mais baixos, geração de empregos e de aumento do salário real para os trabalhadores de baixa renda. (OLIVEIRA, 2007, p. 130).

De acordo com Paulino (2010) esses são os termos de um desenvolvimento que transcende o corte raso baseado em dividendos manipulados segundo os interesses dos latifundiários, que conseguem evocar para si uma receita que não lhe corresponde, mediante a suposição de que agronegócio é sinônimo de agropecuária, embora somente cerca de um quinto da receita do último o seja e, ademais, somada com a produção camponesa. Atento a tais fatos, Fernandes defende que a reforma agrária também ajuda a desenvolver o Brasil:

A reforma agrária é uma política pública que representa tanto o processo de desconcentração fundiária quanto o desenvolvimento das áreas reformadas no conjunto de seu entorno, contribuindo para o desenvolvimento do Brasil. Em síntese, a reforma agrária é um política de desenvolvimento territorial. E neste sentido é também uma política de disputas por território e modelo de desenvolvimento não capitalista (FERNANDES, 2013, p. 334).

Paulino advoga que a reforma agrária deve ser realizada para eliminar a pobreza no campo e fazer cumprir a função social da terra:

[...] surge a necessidade de se resgatar na atualidade o princípio de terra camponesa, principalmente quando se trata de Reforma Agrária, de modo que ela seja sinônimo de terra de vida, trabalho a denunciar a terra de negócio, aquela que precisa concentrar para especular e explorar o trabalho de outrem. Logo, o princípio que deve nortear a Reforma Agrária no Brasil tem que ser o de justiça social, onde a terra é dividida para melhor atender a Função Social, aqui entendida como uma questão agrária/ambiental/trabalhista e de bem-estar (PAULINO, 2010, p. 97).

#

Tais pressupostos estão alinhados com a análise de Mazoyer e Roudart (2008 p. 35) quando alertam que no futuro a agricultura terá que produzir alimentos para nove bilhões de

habitantes. Contudo, refutam a solução ancorada em Organismos Geneticamente Modificados – OGMs e mecanização, defendendo um modelo baseado em reforma agrária e preços justos aos camponeses.

Sua viabilidade, contudo, requer amplo engajamento e lutas, como expresso por Martins, que também adverte sobre a necessidade de um pacto, envolvendo movimentos sociais, partidos políticos e o Estado:

A viabilidade da luta pela terra depende essencialmente que ela se converta em luta pela reforma agrária. Depende, portanto, de que a ação de seus protagonistas ganhe sentido na viabilização política de uma reforma social que envolva necessária e obrigatoriamente o Estado e os partidos políticos e envolva, portanto, um pacto em favor da reforma. (MARTINS, 2004, p.22).

Concordamos que a Reforma Agrária deve ser uma luta de toda a sociedade, mas não podemos negar que os três poderes são influenciados por ideologias subjacentes a teorias e ações políticas, cujo fim é a manutenção do monopólio fundiário tal qual ele está. Isso fica evidente no fato de a maioria dos políticos em exercício terem fortes vínculos agraristas.

A recente modificação do Código Florestal Brasileiro e a paralisia na reforma agrária são apenas alguns dos muitos exemplos. Em escala estadual e municipal, o poder judiciário também não está menos vulnerável à pressão exercida pelos latifundiários. Os apontamentos de Oliveira e os próprios termos da Constituição no capítulo da reforma agrária, bem como as interpretações corriqueiras no âmbito da justiça são prova disso.

Se é através da política que as leis vão se materializar e mudar a realidade concreta, como afirma Marx, então acreditamos que só com políticos que venham das bases dos trabalhadores, que tenham engajamento e oportunidade de atuar nas três esferas de governo, é que teremos proposições e deliberações de reformas que atendam à maioria da sociedade, sendo os camponeses parte desta maioria. Porém essa democratização da política esbarra na complacência da legislação eleitoral, que se furta ao estabelecimento de um teto mínimo para gastos com campanhas, ou seja, o candidato que aparecer mais, comprar votos e mobilizar um grande número de pessoas para alavancar sua candidatura, quase sempre é eleito, de modo que não há democracia plena em nosso sistema eleitoral, prevalecendo uma forma de ditadura econômica.

Para este quadro mudar, é necessário uma profunda reforma política, a começar pela definição de critérios para o financiamento privado de campanhas. Muitas vezes, empresas, empreiteiras e lobbys empresariais e rurais não medem esforços e nem recursos financeiros

para elegerem seus políticos em troca de favores futuros. Isso ocorreu inclusive na eleição de 2014, em que o maior doador de campanhas foi uma das empresas capitalistas que está ampliando a atuação no setor de celulose graças às políticas do governo federal e praticamente detém o monopólio do abate e processamento de carne bovina, o grupo JBS (BARRETO, 2015).

Não haverá desconcentração fundiária enquanto os governos acreditarem que o agronegócio é o modelo do país. Os territórios do agronegócio e do campesinato continuarão se expandindo porque a fronteira agrícola brasileira ainda está aberta. Todavia, esta fronteira está se fechando e pode aumentar a conflitualidade entre campesinato e agronegócio na disputa territorial. As famílias camponesas brasileiras que lutaram pela reforma agrária e as que não lutaram, continuam resistindo na terra. Para fortalecer esta resistência é fundamental um modelo de desenvolvimento que as inclua como protagonistas e não como coadjuvantes, ou sujeitos subalternos que acreditem na ‘História possível’ e deixem de construir suas histórias [...] Mesmo sabendo que temos conhecimentos suficientes a respeito da dominação do capitalismo sobre o campesinato, não é demasiado reforçar que a ideia do agronegócio como único modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro é a aceitação da subalternidade. (FERNANDES, 2013, p. 334, 335).

A despeito da importância da Reforma Agrária para o desenvolvimento pleno do Brasil, os obstáculos para que a mesma seja levada a cabo são muitos, porque afetam interesses de classe, conforme exposto anteriormente. Compreender qual o papel da renda da terra, do direito de propriedade e da função social da terra nessa disputa é o objetivo das análises a seguir.

2.3 RENDA DA TERRA, DIREITO DE PROPRIEDADE E FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA: ABORDAGENS NO CAMPO DA POLÍTICA E LACUNAS NO PLANO DA ESCOLA

Muito tem sido dito sobre a renda da terra. O primeiro teórico a formular o conceito foi Ricardo e logo depois foi aperfeiçoado por Marx e por outros estudiosos. São várias as formas de renda da terra e é necessário que entendamos que existem diferentes apropriações da mesma, a começar pela renda da terra absoluta. Esta consiste no fato de que toda a sociedade paga aos proprietários a renda da terra só pelo fato dos mesmos serem donos deste bem natural. Segundo Marx (1974) “toda renda fundiária é mais-valia e produto do trabalho excedente”. Isto ocorre porque a “propriedade fundiária supõe que certas pessoas têm o monopólio de dispor de determinadas porções do globo terrestre como esferas privadas de sua vontade particular [...]” (MARX, 1974, p. 707).

Oliveira concorda com Marx e explica que só pelo fato de a terra ser de alguém já a caracteriza como geradora de renda absoluta:

[...] quando resulta do monopólio é renda da terra absoluta [...] É dessa forma que o exercício do monopólio de uma classe ou fração de classe sobre a terra pode só colocá-la para produzir mediante a cobrança de um tributo, permitindo assim que mesmo o ‘pior solo’ (que não deveria pagar renda) possa também auferi-la, a renda da terra absoluta [...] É o monopólio da propriedade privada das terras, a base sobre a qual se assenta, esta forma de renda da terra. (OLIVEIRA, 2007, p. 55, 56).

Dito de outro modo, a sociedade paga este meio de produção chamado terra, mas que pertence a alguém que cobra pelo fato de ser o dono daquele espaço de produção de alimentos ou de matérias primas.

Muitas são as situações que proporcionam renda aos proprietários e isso não se restringe ao modo capitalista de produção, pois como salienta Oliveira (2007) houve diferentes modalidades de renda mesmo no modo de produção feudal, a saber: renda em trabalho, renda em produto e renda em dinheiro, sendo a última a expressão da existência concreta das condições para a passagem do modo de produção feudal para o capitalista, senão vejamos:

Assim a renda da terra em dinheiro é resultado da conversão por parte do camponês de uma parcela da sua produção (em geral familiar) em dinheiro, para entregá-la ao proprietário da terra. Por isso é fundamental que os produtores diretos convertam sua produção em mercadoria, ou, por outras palavras, é necessário que estes trabalhadores sejam produtores diretos de mercadorias. É deste processo que decorre a relação necessária com o desenvolvimento da sociedade, sendo, pois, a renda da terra em dinheiro a forma de renda pré-(não)-capitalista da terra mais desenvolvida. (OLIVEIRA, 2007, p. 61, Grifo nosso).

Nesse caso, a renda da terra é classificada de acordo com as modalidades de ganho ao que se denomina Renda Diferencial I e Renda diferencial II.

Sobre a renda diferencial I Marx (1974, p. 836) afirma que a própria é “oriunda da diferença de fertilidade entre os diversos solos e a renda diferencial II, oriunda de emprego subsequente de capital no mesmo solo”. Oliveira concorda com Marx e ajuda-nos a entender a diferença entre ambas:

Quando resulta da diferença da fertilidade natural ou da localização é renda da terra diferencial I, mas, quando provém do aumento da fertilidade decorrente de investimento de capitais para melhorar a fertilidade natural, é renda da terra diferencial II. Trata-se, pois, de uma terceira causa da renda da terra diferencial, mas ao contrário das outras, é uma causa eminentemente capitalista, pois se trata do efeito do investimento de capital (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Segundo o próprio Marx, a renda diferencial I tem dois fatores que a caracterizam:

1) a *fertilidade* (cabe aqui examinar o que se entende por fertilidade natural das terras e quais são os fatores dela), 2) a *localização* das terras. Este ponto é decisivo para as colônias e, de modo geral, para a sequência em que as terras podem ser exploradas. Demais, é evidente que essas duas causas da renda diferencial, fertilidade e localização, podem atuar em sentidos opostos. Um terreno pode estar bem situado e ser pouco fértil e vice-versa (MARX, 1974, p. 746 – Grifo do autor).

Sobre a renda diferencial II Marx esclarece que quanto mais capital investido para melhorar o solo, mais retorno produtivo e mais lucro haverá para o agricultor:

Os capitais adicionais dão em cada tipo de solo produtos adicionais, proporcionais à respectiva magnitude; isto é, o volume de produção aumenta, de acordo com a fertilidade específica de cada tipo de solo, proporcionalmente à magnitude do capital adicional [...] Os capitais adicionais proporcionam produtos adicionais e por consequência lucros suplementares [...] (MARX, 1974, p. 786, 787).

No quarto caso de renda da terra temos a chamada renda da terra por monopólio que faculta produzir mercadorias especiais. Esta caracteriza-se por também ser

lucro suplementar oriundo do preço do monopólio de uma mercadoria produzida em uma porção de superfície terrestre dotada de qualidades especiais. Este preço de monopólio é, por sua vez, determinado apenas pelo desejo e pela capacidade de pagamento dos compradores, não dependendo, portanto, do valor dos produtos (quantidade de trabalho necessário para ser produzida) ou mesmo do preço geral de produção. O excedente entre o preço de monopólio e o preço de produção particular do produto é um lucro suplementar, acima, pois do lucro médio, que permite a quem produza uma mercadoria especial auferir renda da terra de monopólio [...] Assim, o exemplo clássico que se utiliza para explicar esta renda da terra de monopólio é o vinho do Porto em Portugal. Este vinho produzido em uma região que permite obter este tipo específico de qualidade inigualável tem produção reduzida, e assim, acaba por proporcionar um preço de monopólio. Este preço de monopólio só pode ser conseguido unicamente "pela riqueza e paixão dos bebedores requintados", como escreveu Karl Marx, e porque os produtos são vendidos a preço de monopólio. Este gera, portanto, a renda da terra de monopólio, que, por sua vez, é auferida pelos proprietários dessas terras dotadas destas qualidades especiais. (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Ao trabalhar esses conceitos, o fazemos na perspectiva de evidenciar a apropriação especulativa da renda. Contudo, faz-se necessário considerar que os camponeses igualmente a auferem por meio do trabalho em suas próprias propriedades ou em terras sob domínio contratual ou legal. Nesse caso, trata-se de um ganho que nada tem de extraordinário, retornando como remuneração percebida no labor independente do controle capitalista direto, ao que Oliveira (2007) conceitua de monopolização do território pelo capital, já que os setores

capitalistas intermedeiam o circuito produção-consumo, tomando para si parte dos rendimentos gerados pelo trabalho camponês.

Constatamos em nossa investigação que o tema Renda da Terra, desdobrado nas condições concretas de auferimento, seja por meio da monopolização do território pelo capital, seja por meio da extração direta pelos capitalistas envolvidos na produção de bens primários, via assalariamento, ao que Oliveira denomina territorialização do capital, não estão sendo debatidos pelos discentes, docentes e livros didáticos, estando por enquanto, restritos à academia.

Acreditamos que estes temas também devem ser contemplados nos currículos da educação formal e nos livros didáticos da Geografia, pois são indispensáveis para que os discentes compreendam o caráter nefasto da lógica rentista que orienta o controle sobre a terra, já que é um dos fatores que impede a reforma agrária, ao mesmo tempo que favorece a apropriação alheia dos resultados do trabalho dos camponeses.

Ao ser apropriada dessa maneira, evidencia uma outra forma de mais valia diferente da mais valia clássica dos trabalhadores assalariados. Rosa Luxemburgo, citada por Oliveira, esclarece que, como o capitalismo não consegue ser proprietário de todos os meios de produção técnicos e naturais (terras) de todas as sociedades e sujeitos do mundo, desenvolve mecanismos de apropriação da riqueza dos que a produzem por vias não-capitalistas, através dos frutos do trabalho:

A acumulação do capital porém, não pode ser explanada sob a hipótese do domínio exclusivo e absoluto da forma de produção capitalista, já que, sem o meios não capitalistas, torna-se inconcebível em qualquer sentido... O capital não pode desenvolver-se sem os meios de produção e forças de trabalho existentes no mundo inteiro. Para estender, sem obstáculos, o movimento da acumulação, necessita dos tesouros naturais e das forças de trabalho existentes na superfície terrestre. Mas como estas se encontram, de fato, em sua grande maioria, acorrentadas a formas de produção pré-capitalistas – este é o meio histórico da acumulação de capital – surge então, o impulso irresistível do capital de apoderar-se daqueles territórios e sociedades... De fato, a acumulação do capital como processo histórico depende, em muitos aspectos, de camadas e formas sociais não capitalistas (OLIVEIRA, 2010, pg. 7, Grifo do autor).

Paulino (2010, p. 122) afirma que “são as diversas possibilidades de apropriação dessa renda que se refletem nos processos de territorialização do capital e de monopolização do território pelo capital”.

Oliveira citado por Paulino (2010, p. 123) afirma que “o conceito territorialização do capital remete às experiências produtivas em que o circuito se fecha na extração da mais valia, além evidentemente da extração da renda da terra”

Segundo Paulino (2009, p. 69), a monopolização do território pelo capital ocorre porque parte da renda do camponês é apropriada pelo capitalista, ou seja, “pesa sobre si o ônus da sujeição da renda da terra ao capital, o que significa que não é o seu trabalho direto, mas o fruto dele, que integra o circuito da acumulação capitalista”. É importante destacarmos que esta forma de apropriação não retira dos camponeses o seu meio de produção, ou seja, a terra, mas tira-lhes parte da renda produzida por seu trabalho. Dito de outra forma, os camponeses são explorados pelos capitalistas que agem como intermediários, pois estes últimos pagam preços muito baixos aos produtos dos primeiros.

O processo de monopolização do território impõe aos camponeses o sobre trabalho em escalas que variam conforme o produto, a conjuntura e a capacidade de resistir à pilhagem, pois partes dos agentes do setor industrial e comercial e financeiro tomarão para si parte da riqueza contida nos alimentos e demais bens colocados no mercado pelos primeiros, por meio da manipulação dos preços nos circuitos intermediários entre os produtores e os consumidores finais (PAULINO, 2009, p. 70 – Grifo nosso).

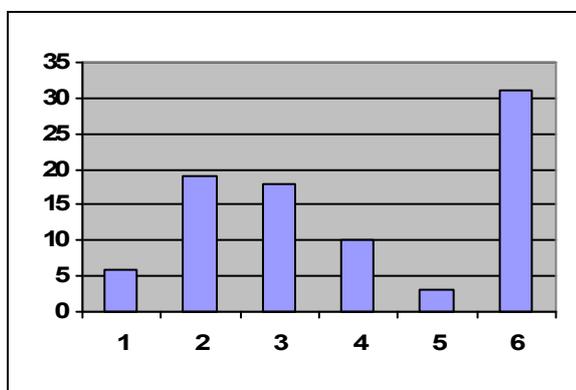
No que concerne à territorialização do capital, baseia-se no assalariamento e na concentração de capitais para empreender a exploração agrícola em larga escala, processo não isento da grilagem de terras públicas. Porém o último Censo do IBGE revela que a agricultura camponesa também se territorializa através do aumento dos posseiros e dos assentamentos promovidos pelo INCRA. Segundo Oliveira (2002) o território é produto da luta de classes e Fernandes (2000) explica como se dá esta dinâmica, ou seja, os sem-terra ocupam terras onde o capital já se territorializou (onde estão os grileiros, os empresários e os latifundiários) e estes últimos ocupam lugares onde o posseiro está.

Para que não haja confusões conceituais entre posseiros e grileiros, Martins (1995) elucida que posseiros são lavradores que trabalham na terra sem possuir nenhum documento reconhecido de forma legal e registrado em cartório que o considere proprietário. Já o grileiro não é um sujeito novo, pois existe há mais de cem anos e é o homem que ocupa uma terra que não é sua, mesmo sabendo que não tem direito a ela. Mesmo assim, este invasor falsifica documentos e obtém os papéis oficiais da terra, através de meios escusos. O grileiro é um autêntico traficante de terras que surge na história após o término do tráfico negreiro para o

Brasil. Martins ensina que o conceito de posseiro expurga a condição de invasor, pois envolve a ocupação de fração de terra compatível com respectiva capacidade de torná-la produtiva por meio do trabalho próprio. Grileiro é o conceito adequado quando se está diante do esbulho de fração de terra devoluta ou já tornada produtiva pelo trabalho de outrem como forma de convertê-la em terra de negócio para si.

Malgrado a importância de distinguir dentre condições tão opostas, a escola não tem sido o lugar em que se constrói a compreensão de conceitos que serão decisivos para a justiça agrária, na medida em que nisso repousa o exercício da cidadania nesse país onde impera a violência contra os sujeitos vinculados à terra pelo trabalho e pela necessidade de reproduzir o modo de vida fora dos princípios da titulação imobiliária. Dentre o universo discente investigado, 37% desconhecem o que é posseiro, 2% consideram que o aprendizado sobre o tema é ruim e 5% consideram regular o conhecimento sobre o tema. Com isso, conclui-se que para 44% dos alunos o aprendizado sobre o tema é insatisfatório.

No que refere-se ao conceito de grileiro, os dados revelam que para 21% dos discentes o conhecimento é ausente, 2% consideram o aprendizado ruim e 10% consideram o aprendizado regular. Sendo assim, 33% dos entrevistados não dominam o conceito de grileiro.



Fonte: Trabalho de campo 2014

Gráfico 2 - Conhecimentos sobre o que são grileiros

O conhecimento parcial ou o desconhecimento sobre dois sujeitos constitutivos dos conflitos agrários gera aprendizados superficiais ou confusos, resultando ao final na perpetuação do senso comum que tantos serviços tem prestado aos saqueadores do patrimônio devoluto e do direito dos pobres do campo.

Nesse sentido, é oportuno resgatar apontamentos que corroboram com a tese de que a grilagem é a estratégia fundante, original e atual de formação da renda capitalizada da terra:

[...] a legalização da grilagem de terras na Amazônia, travestida de ‘regularização fundiária’, promovida pela Medida Provisória 458. Na prática estão sendo transferidas para o patrimônio privado 67,4 milhões de hectares de terra, ou 8% do território brasileiro. (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p.73).

Nas condições apontadas, verifica-se uma interdependência entre o avanço da concentração de terras e o favorecimento ao capitalismo especulativo e rentista. Daí a vulnerabilização da função primeira a que deveria se prestar a terra: a social. A centralidade da função social, ao invés do direito de propriedade, tem sido evocada pelos que clamam pela reforma agrária. Segundo Marés:

As sociedades humanas sempre tiveram, em todas as épocas e formas de organização, especial atenção ao uso e ocupação da terra. A razão é óbvia: todas as sociedades tiraram dela seu sustento. E entenda-se sustento tanto o pão de cada dia como a ética refundadora da sociedade. (MARÉS, 2003, p.11).

O autor lança luzes sobre o fato de que a instituição da propriedade privada da terra, juridicamente estabelecida e socialmente legitimada é muito recente na história da humanidade, tendo se dado como desdobramento da Revolução Francesa, que fez triunfar os reclames liberais, senão vejamos:

A agricultura fez da terra um espaço privado [...] cada um passou a controlar o seu produto e a partir daí se promoveu uma mudança de comportamento ético, passando o ser humano a se considerar o destinatário do Universo, subjugando todos os animais e plantas e, ao final, a supremacia de alguns homens sobre todos os outros homens.[...] A terra e seus frutos passaram a ter donos, um direito excludente, acumulativo e individual. Direito tão geral e pleno que continha em si o direito de não usar, não produzir. *Esse direito criado pelo ser humano e considerado a essência do processo civilizatório acabou por ser, ele mesmo, fonte de muitos males, agrediu de forma profunda a natureza, modificou-a a ponto de destruição, agrediu o próprio ser humano porque lhe quebrou a fraternidade, permitindo que a fome e a necessidade alheia não lhe tocasse o coração.* (MARÉS, 2003, p. 12. Grifo nosso).

A denúncia de que o cercamento da terra é um atentado civilizacional se vale de um retorno ao âmago da função social da propriedade, em que o fim estrito é o da utilidade como par indissociável da utilização para fins de abrigo e alimento. Segundo Marés, a obra de Santo Tomás de Aquino é profusa no esclarecimento de qual direito emana da terra. À sua época, admitia-se apenas o direito sobre os frutos da terra ou aquilo que se pudesse usar; qualquer

excedente à possibilidade de consumo próprio configurava disponibilidade para igual uso de quem quer que seja.

Santo Tomas fazia a distinção entre o usar e o dispor. Para ele, dispor era a faculdade do proprietário escolher como entregar aos necessitados o que lhe sobejava, portanto, a faculdade de transferir o bem que lhe pertence; o direito de usar era um direito natural de todos os homens e o direito de dispor, um direito positivo, criado pelo homem em sociedade. Está claro que para ele a ideia de dispor não era a de vender ou trocar por outro bem, num negócio comercial, mas entregar a quem precisava, aos necessitados. A ideia da disposição como a liberdade de troca de bens ou alienação onerosa, é muito posterior, sustentada por Locke. Santo Tomás defendia que o que sobejava não podia ser acumulado, mas distribuído entre os necessitados, segundo os parâmetros de São Basílio. O dispor, assim, significava tão somente a possibilidade de escolher a quem distribuir. (MARÉS, 2003, p. 21, 22)

Já Locke, o pensador liberal e que iria organizar a defesa teórica da propriedade privada, afirmava que o fundamento da propriedade é o trabalho humano sendo a extensão definida segundo a capacidade de nela realizar trabalho. Marés faz um importante apanhado da ruptura sutil que Locke propõe para os fundamentos do acesso à terra:

A apropriação está limitada, porém, à possibilidade de uso, dizendo que a ninguém é lícito ter como propriedade mais do que pode usar. Diz que tudo que uma pessoa possa reter será sua propriedade, mas se alguma coisa se deteriora sem uso, fere o direito natural de todos a usar das coisas que Deus criou na natureza [...] Nesta perspectiva Locke aprofunda a ideia de Santo Tomás de que o direito de propriedade se restringe ao uso, porque tudo o que exceda ao utilizável será de outro. (MARÉS, 2003, p. 23).

Embora Locke concorde que a propriedade se restringe ao uso, prega que não deveria necessariamente vir apenas pelo trabalho do proprietário, mas de outras pessoas que estejam a seu serviço. Em outras palavras, estavam dadas as condições para legitimar o cercamento para fins de utilização própria dos benefícios advindos do trabalho alheio na porção de solo correspondente:

Se o bem não é corruptível é infinitamente acumulável, mas como se junta tantos bens? Com a possibilidade de pagar pelo trabalho alheio, já que o trabalho produz propriedade. Esta elaboração teórica e moral se encaixa como uma luva para o pensamento burguês e suas necessidades de acumulação de capital. (MARÉS, 2003, p. 24).

O estado moderno burguês, que acabava de nascer e que na teoria garantiria a liberdade, a igualdade e a propriedade, na prática garantiria só a propriedade. Esta proteção através do Estado e garantida pelas leis liberais, logo se espalhou pelo mundo através das Constituições dos respectivos países capitalistas, inclusive o Brasil. No bojo do texto destas

Constituições ainda estão o traço em comum de garantir a propriedade privada e a legalização para contratar mão de obra para ampliar a mesma.

Oliveira (2013) afirma que “se somarmos a quantidade de hectares dos sete maiores latifúndios do Brasil, a área será maior que a de muitos países do mundo”. Também compara que em alguns países a propriedade privada tem limites de extensão: no Japão é de 12 hectares, na Itália é de 300 hectares, na Coreia do Sul é de 3 hectares, na Indonésia é 20 hectares, em Cuba é 67 hectares, no Peru é 150 hectares e na Nicarágua é 700 hectares. (OLIVEIRA, 2013). Vejamos o detalhamento da concentração de terras:

1,7% das propriedades tem mais de 1.000 hectares, mas ficam com 43% das terras brasileiras [...] 73,7% dos proprietários com 50 hectares ficam com 12% das terras [...] Os proprietários com área de até 25 hectares, que correspondem a 67% do total, ficam com apenas 6,3% das terras [...] 1.338.711 dos proprietários possuem propriedades com área inferior a 10 hectares. Eles correspondem a 31% dos proprietários rurais, mas ocupam somente 1,8% das áreas agricultáveis do país [...] 1º - 246.467 hectares – Boca do Acre – AM (pessoa jurídica), 2º - 195.309 hectares – Tarauacá – AC (pessoa jurídica), 3º - 175.142 hectares – Portel –PA (pessoa física), 4º - 164.974 hectares – fragmentada em todos os estados do Brasil (pessoa jurídica pública - propriedade do Banco do Brasil S/A), 5º) - 132.878 hectares – fragmentada em vários municípios do Pará – (pessoa jurídica), 6º) - 131.347 hectares – fragmentada em todos os estados do Brasil – (pessoa jurídica), 7º) – 121.411 hectares – Formosa do Rio Preto – BA – (pessoa jurídica) (OLIVEIRA, 2013).

Apoiada em dados dessa natureza, Paulino denuncia que a concentração fundiária é o grande entrave para o desenvolvimento no campo, uma vez que que a concentração vem acompanhada de outros atributos negativos, como a fraude documental e tributária. Para comprová-lo, se vale do exemplo da fazenda Curuá no Pará, cuja extensão equivale à soma dos territórios da Bélgica e da Holanda. Apesar de em 2008 o seu registro ter sido cancelado pela justiça federal, ainda cabe recurso dos grileiros que intentam reverter para si tamanha extensão de área pública:

Esse montante revela apenas uma variável, a condescendência tributária para com, a propriedade rural, pois ocorre ainda a inadimplência associada à grande propriedade [...] dado que a concentração fundiária é, sem sombra de dúvida, o principal entrave do desenvolvimento no campo, para ficar somente nele. Além de algumas propriedades controlarem áreas gigantescas, muitas não são legítimas, como é o caso da Fazenda Curuá, localizada no Pará, com 4,7 milhões de hectares. Essa fazenda é, por ora, o maior grilo oficialmente reconhecido no Brasil, pois desde março de 2007 há uma sentença judicial de desocupação da área, declarada como terra pública, [...] o estoque de terras improdutivas é, de acordo com a declaração dos próprios proprietários ao INCRA, de 120 milhões de hectares [...] *o que explicita a primazia da especulação em detrimento do caráter produtivo da propriedade* (PAULINO, 2010, p.113, 125 – Grifo nosso).

Embora a Constituição brasileira não deixe qualquer dúvida sobre o ilícito tão contundente, o pacto de classes o tem tornado invisível, sendo a escola co-responsabilizável por isso, pelas razões aqui analisadas. Segundo Marés, embora as Constituições da maior parte dos Estados Nacionais tenham garantido a propriedade privada da terra, muitas delas estabeleceram deveres indissociáveis desse direito, cabendo aqui o adendo de que em várias delas tais atenuantes estão sendo flexibilizadas desde o triunfo da ordem neoliberal das últimas décadas, notadamente a partir dos anos 1990. Esse é o exemplo do México, mas que não invalida o conhecimento da proposição, até porque a Constituição mexicana de 1917 foi considerada uma das mais progressistas ao longo do século XX e somente não resistiu ao ataque dos mercadores em vista dos consensos forjados no desconhecimento da sociedade sobre as implicações profundas das letras da Lei.

Alguns dos princípios originais estão transcritos por Marés (2003, p. 94), onde se poderá ler: “a propriedade das terras e águas é originalmente da Nação que pode transmitir o domínio aos particulares, afastando desde logo a ideia de que a propriedade privada seja um direito natural [...]”. A Constituição mexicana não reconhece como propriedade o mau uso das terras, vedando a possibilidade de requerimentos judiciais com vistas a qualquer forma de restituição por desapropriação:

[...] não reconhece como propriedade áreas que não cumpram os preceitos necessários a seu exercício, quando, então, *se dá a intervenção para regular o aproveitamento dos elementos naturais suscetíveis de exploração* e a justa e equitativa distribuição da riqueza [...] Veda, ainda, acesso ao Judiciário aos proprietários afetados por atos que chama de restituição, que são na realidade, anulação de títulos outorgantes de propriedade originária concedidos contra posse preexistente. (MARÉS, 2003, p. 94).

Praticamente ao mesmo tempo em que no México promulgou-se princípios tão claros contra a prevalência do direito incondicional de propriedade, no Brasil a direção foi contrária, pois “em 1916, o Brasil promulgava o Código Civil, marcadamente oitocentista e defensor da propriedade absoluta”. (MARÉS, 2003, p. 95).

Ainda segundo o autor, no século passado, não foram poucos os povos que conseguiram colocar limites constitucionais ao livre arbítrio da propriedade. A Bolívia “inseriu no próprio conceito de propriedade da terra a sua função social e sua dimensão de tal forma que ao não cumprir a função social a terra deixava de ser propriedade, assim como as grandes extensões propriedades não poderiam ser”. A lei ainda deixou de lado qualquer possibilidade de terras para especulação.

As leis bolivianas e brasileiras são muito diferentes em relação à terra, pois enquanto a primeira é vigilante para com a função social, a segunda acaba de certa forma premiando com indenização o mau uso:

Isto fica muito claro no cotejo das leis boliviana e brasileira, enquanto aquela altera o conceito mesmo de propriedade agrária, desvinculando-se de qualquer ideia civilista ou contratual, estabelecendo a sua legitimidade pelo uso, a brasileira mantém íntegra a legitimidade contratual, estabelecendo que, quando não seja útil à sociedade a nociva propriedade seja encerrada por um novo contrato, compulsório, porém de desapropriação. A desapropriação não é, assim, mais do que um contrato público de compra e venda, no qual a manifestação livre de vontade do vendedor fica restringida pelo interesse público. A desapropriação, longe de ser a negação do conceito liberal de propriedade, é sua reafirmação (MARÉS, 2003, p. 109).

De todas as Constituições latino-americanas

[...] a Colombiana foi a que mais profunda e claramente reconheceu estes direitos. Não apenas garantiu a integridade dos territórios indígenas e sua autogestão, como abriu duas vagas no Senado para serem preenchidas por estas comunidades. Garantiu as terras ocupadas pelas comunidades negras, considerando-as de domínio coletivo e, acima de tudo, reconheceu a biodiversidade e a integridade do ambiente. (MARÉS, 2003, p. 101).

O mesmo se aplica à Colômbia, que vem sofrendo revezes que estão na raiz da constituição das Farc.

O controle do poder da propriedade privada da terra, de um modo ou de outro esteve presente em várias Constituições de países latinoamericanos, do mesmo modo que se converteram no fator impulsionador das ditaduras que assolaram a região a partir dos anos 1960. No Brasil, nem os princípios legais retrógrados foram suficientes para evitar a articulação classista que culminou no golpe militar de 1964, justamente pelas possibilidades concretas de realização da Reforma Agrária. No mesmo ano do golpe, o próprio governo militar elaborou o Estatuto da Terra, uma lei de reforma agrária nunca cumprida.

O Estatuto da Terra não quebrou a tradição latifundiária da ocupação territorial, ao permitir o uso da terra por não proprietários, como arrendatários, meeiros e porcenteiros. A possibilidade da produção agrícola por meios indiretos dificultou, ademais, as possibilidades de identificação da terra improdutivo. Reafirmou-se, assim, o princípio da intocabilidade da propriedade, como aponta Marés:

Para os camponeses e para a quebra da hegemonia latifundiária esta medida é, em si, negativa. Como é possível e estimulado que o proprietário da terra esteja ausente, a

relação com a terra é exclusivamente de interesse financeiro, valendo a atividade e a forma de ocupação mais rentável a curto prazo. *Isto gera duas conseqüências negativas: por um lado propicia a formação de grandes fazendas monoculturais e por outro limita ao mínimo a possibilidade dos trabalhadores rurais produzirem para seu próprio sustento, gerando o fenômeno dos trabalhadores avulsos, sem terra, chamados no sul do Brasil de “bóia-fria”.* (MARÉS, 2003, p.111. Grifo nosso).

Nesse marco jurídico, a interpretação sobre a função social da terra é contraditória na letra da Lei, pois ao mesmo tempo que incentiva o uso adequado, também protege o inadequado, proibindo o uso para os camponeses que desejam produzir, porque lhes falta a terra, ao mesmo tempo que permite ao proprietário não fazê-lo:

De fato, desde as sesmarias *só o titular (proprietário) pode usar as terras, não estando permitido a ninguém delas ou nelas viver.* Esta é a injustiça central do sistema que se mantém contra os interesses e necessidades do povo. Este é o cerne sempre escondido das lutas camponesas e indígenas. A função social nesta interpretação, seria um privilégio do proprietário que ao não cumpri-la pode ser admoestado pelo Poder Público, mas não perde a propriedade [...] A Lei de 1964 estabelece *como única conseqüência do não cumprimento da função social a possibilidade do Estado desapropriar a terra. Ainda assim é uma possibilidade que depende da vontade do Poder, e não um dever público [...]* a situação não ficou tão diferente dos séculos anteriores: a propriedade continuou absoluta. (MARÉS, 2003, p. 112- 113. Grifo nosso).

A função social da terra que supõe a primazia do direito de acesso e permanência na terra para manter a vida foi colocada em segundo plano, para contemplar o direito à acumulação mediante a proteção ilimitada do patrimônio fundiário.

Mesmo a Constituição brasileira de 1988 o reafirmará: o artigo 184 estabelece a indenização como forma de compensação aos proprietários passíveis de perderem-na em face do descumprimento da função social.

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. § 1º - As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro. § 2º - O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação. § 3º - Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação. § 4º - O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício. § 5º - São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária.

A função social da terra e as interdições à desapropriação estão contempladas nos artigos nºs 184 e 185, a saber:

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária: I – a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra; II - a propriedade produtiva. Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social. Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Segundo o artigo 185 não podem ser desapropriados para fins de Reforma Agrária a pequena propriedade rural e a propriedade produtiva. Marés (2003) adverte que a interpretação a ser extraída é a de que a propriedade produtiva é aquela que proporciona produtividade agrícola e rentabilidade ao seu proprietário.

Porém o conceito de produtividade não pode ser apenas vinculado e reduzido à uma ótica economicista pois em seu bojo há outras análises que não devem ser desprezadas, como a questão social e a ambiental, ou seja, o conceito de produtividade está reduzido somente aos ganhos monetários, sem mencionar os ganhos sociais e ambientais:

O artigo 185 da Constituição afirma que serão insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária a pequena propriedade rural e a propriedade produtiva. Todas as regras infra constitucionais entendem este dispositivo como uma produtividade econômica, *como rentabilidade, de uma maneira puramente economicista, desvinculando a propriedade da função social que deve ter a propriedade*, em evidente afronta à determinação constitucional da função da propriedade [...] a propriedade considerada produtiva não sofre qualquer sanção ou restrição pelo fato de não cumprir sua função social. (MARÉS, 2003, p.119 – Grifo nosso).

As formas de atingir a produtividade também são questionadas por Marés:

Imaginemos uma terra intensamente usada e altamente rentável, mas que para alcançar os índices de “produtividade” conta com trabalho escravo [...] Imaginemos outra que alcança os mesmos índices de “produtividade” com ações contrárias à proteção da natureza, como, por exemplo, a destruição das matas ciliares ou a poluição, pelo excesso de agrotóxicos, das águas ou pelo mau uso das curvas de níveis, causando erosão. Está claro que, embora rentáveis e em uso estas terras não cumprem a função social e tem que sofrer uma restrição legal (MARÉS, 2003, p.127).

Segundo o autor, o judiciário brasileiro nunca enfrentou efetivamente os grandes proprietários de terra, além de estar a cargo de seus prepostos a elaboração das leis que mais servem aos seus interesses do que os da coletividade, a exemplo do Estatuto da Terra e da Constituição de 1988, que preconiza a elaboração de outras leis discriminatórias quanto ao objeto e, questão: o cumprimento da função social. Por isso, Marés afirma que os tribunais acabam resguardados na decisão de não aplicar a Constituição sem uma lei menor que comande sua execução, senão vejamos:

[...] Quando a Constituição foi escrita, porém, *os chamados ruralistas, nome gentilmente dado aos latifundiários, foram construindo dificuldades no texto constitucional para que ele não pudesse ser aplicado*. Como não podiam desaproveitar claramente o texto cidadão, ardiloso e habilmente introduziram senões, imprecisões, exceções que, contando com a interpretação dos Juizes, Tribunais, e do próprio Poder Executivo, fariam do texto letra morta, transportando a esperança anunciada na Constituição para o velho enfrentamento diário das classes dominadas, onde a lei sempre é contra [...] *A primeira providência dos latifundiários [...] foi de introduzir um vírus de ineficácia em cada afirmação*. (MARÉS, 2003, p. 118- Grifo nosso).

E para que não pareça a sensação de impotência ante o poder emanado do latifúndio, o autor busca respaldo em sistemas jurídicos estruturados em torno do princípio do bem estar social: quem não cumpre a função social da terra, não tem direito à propriedade, além de não poder invocar os poderes do Estado para proteger um direito inexistente por definição.

Sendo assim, evidencia a escolha ideológica que exclui a possibilidade de aplicação dos dispositivos que enfraquecem a propriedade privada absoluta no Brasil. A possibilidade de se considerar lucro e produtividade como sinônimos de função social, de evocar um título de propriedade como direito, mesmo diante do descumprimento da função social, faz com que toda ocupante de terra que não esteja devidamente investido por um título de propriedade seja criminalizável.

A culminância disso é o consenso social sobre a legitimidade incondicional da propriedade privada, considerada o mais precedente direito. Certamente, a instituição de tal consenso requer a inteligência dos intérpretes e mandatários, a astúcia dos políticos e a brutalidade da polícia pública e dos exércitos privados a serviço da repressão contra os que se insubordinarem.

Tudo isso converge na representação às avessas da capacidade de as propriedades atenderem ao princípio da função social da terra, fazendo crer que eficiência rima com as grandes propriedades e incapacidade socioprodutiva com as pequenas. Nos marcos da tese do capitalismo agrário, a agricultura camponesa só comparece como eficiente se houver

modernização vinculando a dotação técnica de ponta para a produtividade que legitima a manutenção da propriedade. Nesses termos, despreza a terra e a propriedade como fontes geradores de riqueza, ou seja, não considera relevante para o cumprimento da função social da terra a Reforma Agrária:

Em tempos pretéritos a principal fonte de formação e apropriação de riqueza no campo era a terra (especialmente antes da década de 1980), o que inevitavelmente atribuía forte centralidade à sua posse e propriedade [...] Já o novo padrão introduz o capital ‘em todas as suas modalidades’ no centro do desenvolvimento agrícola e agrário. Rebaixa o papel da terra, pois a produção e as rendas agropecuárias passam a depender, crescentemente, dos investimentos em infraestrutura, máquinas, tecnologia e na qualidade da própria terra, além de investimentos em recursos ambientais e no treinamento do capital humano. Cada vez mais é preciso capital de giro para introduzir no sistema produtivo os insumos que viabilizam as inovações para manter-se rentável em ambientes decrescente tensionamento concorrencial (BUAINAIN, 2013, p. 110).

O critério das diferenças entre um modelo a ser seguido, contra o que deve ser refutado seria o amadorismo na agricultura, entendido como aquele incapaz de usar recursos técnicos convencionais para aumentar a produtividade:

E tem uma consequência óbvia: a atividade deixou seu amadorismo do passado e, cada vez mais, exige a gestão de ‘profissionais do capital’, o que contribui não apenas para exacerbar o ambiente concorrencial, mas também, e em particular, para pressionar a vasta maioria dos produtores rurais de menor porte [...] A dominação triunfal do capital, rebaixando o peso do fator terra, e o papel central das inovações como os mecanismos principais decrescimento da produção agropecuária são evidenciados pela evolução da produtividade total de fatores [...] (BUAINAIN, 2013, p. 110).

Prescrições como evocam orientações teóricas questionáveis. Paulino e Almeida as classificam como equivocadas, porque na agricultura camponesa o objetivo é a economia doméstica, que não tem como finalidade o lucro:

É necessário entender que a potencialidade e superioridade da agricultura familiar camponesa está intrinsecamente relacionada com a natureza dessa economia. Desconsiderar esta premissa tem resultado em teses direcionadas aos camponeses cuja proposta para sua viabilidade social-econômica passa pela competitividade no mercado, numa clara evidência da redução das diferenças a parâmetros instituídos pelos e para os capitalistas do campo [...] Por conseguinte, por não trabalhar com o princípio capitalista de valorização do capital e, sim, com a análise do balanço trabalho-consumo baseada subjetivamente nas necessidades da família, a parcimônia dos camponeses foi transformada, pelos críticos, no limite que está na base da incredulidade quanto à capacidade produtiva destes. (PAULINO, ALMEIDA, 2010, p. 19,20).

Para confirmar a tese de que a pequena propriedade é mais produtiva que as grandes, Paulino e Almeida apresentam os dados através de estudo comparativo entre os estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul. Para começar, defendem que a Reforma Agrária é necessária, dado que as grandes propriedades são menos produtivas que as pequenas, a saber:

A importância estratégica da desconcentração da terra no Brasil, para além das discussões teóricas que legitimam a histórica defesa pela Reforma Agrária, se confirma quando são observados alguns indicadores agropecuários [...] Cabe lembrar que, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na composição do PIB brasileiro, em 2008 o Paraná ocupava a quinta posição, contribuindo com 5,9% da receita nacional. Por sua vez, o Mato Grosso do Sul contribuía com 1,1% do PIB nacional, ocupando a décima sétima posição no ranking dos estados, um indicativo de que as dimensões territoriais não estão diretamente relacionadas à pujança econômica, já que o Mato Grosso do Sul tem 35,7 milhões de hectares, área correspondente ao território da Alemanha, enquanto o Paraná tem 19,9 milhões de hectares, ou seja, 56% da área do primeiro [...] em 2008, o PIB da agropecuária de Mato Grosso do Sul foi de 2,4 bilhões de reais, ao passo que o do Paraná foi de 7,5 bilhões. Diferença que vem se mantendo ao longo do tempo, tanto que em 2005, ano base dos levantamentos censitários detalhados na sequência, os valores foram de, respectivamente, 1,8 bilhões e 5,9 bilhões de reais (IPEA, 2011). Um esforço de aproximação permite-nos, de antemão, apontar que *o rendimento por unidade de área agrícola, no Paraná, é quase seis vezes maior que o de Mato Grosso do Sul*, o que obviamente está relacionado à ocupação produtiva da terra, a despeito de fatores edafoclimáticos e locacionais que interferem no resultado monetário da atividade (PAULINO, ALMEIDA, 2010, p. 22,23. Grifo nosso).

De acordo com o excerto, no Paraná há maior número de pequenas propriedades e maior extensão de terras lavradas; no Mato Grosso do Sul, o destaque maior é a monopolização fundiária, já que mais da metade das terras são controladas por apenas 3,8% dos estabelecimentos. A prova de que as propriedades de até 200 hectares são altamente produtivas, mesmo sem necessariamente incorporar técnica convencional de ponta está no desempenho observado no Paraná. Os exemplos vão desde o arroz, em que nesse estado, 53,4% da produção aferida pelo IBGE em 2006 foi proveniente dos estabelecimentos com até 200 hectares e do feijão, cuja contribuição desse estrato de área foi de 77,8%. Muito mais expressiva foi a participação da mandioca, em que tais estabelecimentos foram responsáveis por 92% da produção. Quanto ao milho e à soja, 65,8% e 58,4% foram, respectivamente, produzidos nos estabelecimentos com até 200 hectares.

Ainda que uma parte dessas unidades produtivas não sejam camponesas, porque o corte por extensão não é suficiente para caracterizá-la, resta inequívoca sua superioridade,

porém o chamado Agronegócio que, na prática, não é a propriedade capitalista, mas a rede da qual essa faz parte, é visto por muitos como o maior responsável pela produção no campo.

Agronegócio é uma palavra contemporânea relacionada à agricultura e seu conceito é flexível tanto do ponto de vista produtivo, como do ponto de vista ideológico, pois traz desdobramentos econômicos, sociais, ambientais, além de influenciar as políticas públicas para a agricultura. Para Girardi e Fernandes citado por Antonello (2009) os pontos fundamentais que vem sendo evocados para caracterizar o agronegócio “são grandes estabelecimentos agropecuários, presença de tecnologia na base produtiva, utilização mínima de trabalho humano” (2009, p. 41).

Do ponto de vista midiático, o conceito é sinônimo de grandes propriedades aliadas à técnica e à modernização que, supostamente, são os pilares da produção e da produtividade da agricultura brasileira. O enaltecimento da monocultura e das exportações agrícolas fazem parte de uma mitificação deliberada desse segmento, escamotendo-se a concentração de terras e a baixa produtividade das mesmas:

Nesse início de milênio impressiona a perspicácia com que a mídia vem construindo o consenso a respeito do agronegócio, colocado como produto da grande propriedade capitalista e símbolo da modernidade a brindar o país. Essa blindagem, que visa anular ou colocar no limbo questionamentos, pode ser medida pelo estardalhaço em torno dos números recorrentemente divulgados sobre o setor. Enaltecem, por exemplo, a economia monocultora-exportadora do que estão chamando de agronegócio, expressão simplificadora e misticadora, como ponto de equilíbrio do PIB nacional, destacando como grande feito o setor ter exportado em 2010 US\$ 76,4 bilhões, superando em 18% o registrado em 2009 (US\$ 64,7 bilhões). Para desconstruir esse ‘martelamento’ da mídia é necessário revelar os cálculos das receitas do agronegócio, que incluem não apenas os produtos do setor primário, mas toda a rede que envolve o chamado mercado agregado, como insumos/produção/indústria de processamento e distribuição. Por outro lado, escondem que são as pequenas unidades que possuem sua lógica fundada na produção, daí sua participação expressiva, inclusive na pauta do agronegócio (OLIVEIRA, 2003). *O manto de invisibilidade imposto à produção familiar camponesa e o discurso ideológico produtivista imputado à agricultura capitalista visam, sobretudo, esconder a essência latifundista do agronegócio revelada cotidianamente no avanço concentracionista sobre as terras camponesas com fins rentistas, pois sua competitividade é também um mito, sustentado na terra farta e no fundo público* (PAULINO, 2010, p. 18 – Grifo nosso).

Paulino cita Oliveira e mostra que são os números que melhor falam pela gigantesca concentração de terras no Brasil:

É uma mentira continuar dizendo que a terra no Brasil é produtiva. Para começar a desvelar essa mentira, é preciso lembrar que, se somarmos toda a área com plantio agrícola, ela não chega a 70 milhões de hectares. O Brasil tem 850 milhões de

hectares! O Incra sabe disso e não faz nada. A justiça sabe disso e não faz nada.” (PAULINO, 2010, p.18).

A capacidade de a deturpação deliberada ofuscar tal realidade não pode ser desconsiderada, porque mesmo entre o segmento investido da tarefa de formar o cidadão, o entendimento equivocado sobre a pujança do setor faz com que o julgamento sobre a pertinência da reforma agrária seja relativizado: para um dos docentes do grupo focal “fixar o homem no campo é uma estratégia inclusive do governo [...] mas tem o desafio aí do grande negócio, do agronegócio, [...] esbarra aí bastante nesse avanço”.

Fernandes observa como está sendo promovida a construção ideológica do consenso do agronegócio, reconhecendo a participação da mídia neste processo:

Outra construção ideológica do agronegócio é convencer a todos de que é responsável pela totalidade da produção da agropecuária. Toda vez que a mídia informa os resultados das safras, credita toda a produção na conta do agronegócio. É a arte da supremacia. Estrategicamente, o agronegócio se apropria de todos os resultados da produção agrícola e da pecuária com se fosse o único produtor do país. *A agricultura camponesa que é responsável por mais da metade da produção do campo – com exceção da soja, cana e laranja, não aparece como grande produtor e fica no prejuízo.* Com essa estratégia, o agronegócio é privilegiado com a maior fatia do crédito agrícola. O agronegócio vende a ideia de que seu modelo de desenvolvimento é a única via possível. Essa condição é reforçada pela mídia e por estudiosos que homogeneizam as relações sociais, as formas de organização do trabalho e do território como se fossem da mesma natureza. Desse modo, procuram comparar as produtividades do agronegócio e da agricultura familiar. Como se fosse possível comparar a produção de pães de uma padaria com a de uma empresa multinacional (FERNANDES, 2013, p.142 – Grifo nosso)

Paulino chama a atenção que a construção do conceito pelos grandes proprietários através da mídia também esconde os dados da agricultura das pequenas propriedades, que são os que mais contribuem com a maioria da produção da agropecuária brasileira:

[...] faz-se necessário distinguir agropecuária e agronegócio, já que a primeira corresponde a uma parte do agronegócio, que não permite tomá-los como sinônimos. O rigor conceitual, contudo, não tem prevalecido, levando a crer que a pretensa sinonímia tem menos a ver com o conhecimento do que com estratégias de dissimulação do real impacto do setor agroexportador na economia brasileira. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o agronegócio divide-se em três partes: 1) negócios agropecuários propriamente ditos. Envolve a atividade dos produtos rurais, sejam eles agricultores ou pecuaristas, pequenos, médios ou grandes, constituídos na forma de pessoas físicas ou jurídicas; 2) negócios pré-produção. Envolve os setores industriais e comerciais que constituem o conjunto de fornecedores do chamado consumo produtivo, como equipamentos para infraestrutura produtiva, máquinas, fertilizantes, agrotóxicos, sementes, insumos, etc.; 3) Negócios agropecuários pós-produção. Envolve a compra, transporte, beneficiamento e venda dos produtos agropecuários desde os primeiros

intermediários até os consumidores finais. Entre eles destacam-se transportadoras, supermercados e distribuidores de alimentos, indústrias calçadistas, têxteis, frigoríficos, abatedouros, etc. (PAULINO, 2010, p. 75).

Eis a razão pela qual muitos acreditam que o agronegócio resume-se aos resultados da agricultura das grandes propriedades, o que não condiz com a realidade, pois:

No Brasil, há um falso consenso sobre a importância do agronegócio, notadamente das culturas de exportação, mas que não resiste à prova dos fatos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2007 a agropecuária contribuiu com apenas 6,5% do PIB, enquanto a indústria contribuiu com 29,8% e o setor de serviços com 63,7%. *Neste ano, as exportações de alimentos e matérias primas agrícolas alcançaram apenas 8% dos recursos amealhados pelo conjunto das exportações brasileiras.* (PAULINO, 2009, p. 29 – Grifo nosso).

Supõe-se que a formação docente dever ser orientada pela apreensão criteriosa, que requer comprovação mínima da realidade, entretanto a força do consenso simplificador é digna de nota, pelos desdobramentos que isso traz para a sociedade, considerando o papel insubstituível dos professores para a formação cidadã dos educandos. A transcrição de uma das falas colhidas no grupo focal o revela:

“A agricultura hoje é de extrema importância até para o Brasil, tanto a agricultura familiar quanto o agronegócio [...] a gente deve dar enfoque a isso. As propostas do MST são boas. Algumas invasões são programadas porque tem gente que não está agarrado à terra, e também tem muita terra que não se usa essa quantidade, enquanto que o agronegócio é que está nos salvando a Pátria né! Então também deve ser colocado o agronegócio, a sua importância para o Brasil, da monocultura né!” (PESQUISA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA REALIZADA EM MAIO/2014).

De quebra, é refém do discurso midiático, que plantou a ideia de que os movimentos sociais são “invasores” da propriedade, sem que contenha elementos mínimos que coloquem em questão o que está por detrás do suposto esbulho possessório.

Essa estratégia de classe, traduzida em manipulação social por meio da grande mídia teria efeitos perversos na sociedade brasileira, profundamente marcada por uma interpretação equivocada, quando não alheia às lutas dos sujeitos do campo.

Urge uma educação que revele as contradições da propriedade privada no Brasil. Para além de saber como a terra está sendo utilizada, faz-se necessário evocar os parâmetros legais que define o que é e o que não é pequena propriedade no Brasil.

Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada para fazê-lo, tendo sido instituído pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro 1979. O módulo fiscal é expresso

em hectares e varia segundo os seguintes critérios: 1) o tipo de exploração predominante em cada município, 2) a renda obtida com a exploração predominante, 3) outras explorações existentes no município que, mesmo não sendo predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada.

Sendo assim, a pequena propriedade é o imóvel rural de área compreendida entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais, a média propriedade é o imóvel rural com área compreendida entre 4 (quatro) e 15 (quinze) módulos fiscais, e a grande propriedade é o imóvel rural com área superior a 15 (quinze) módulos fiscais.

Supõe-se que tais parâmetros estão ausentes do conteúdo mínimo a que tem acesso os professores, porque a formação docente é deficiente, para não dizer coerente com as representações necessárias à manutenção do pacto hegemônico. O desconhecimento da realidade agrária, ou por vezes o desdém para com o tratamento com conteúdos capazes de revelar, culmina na invisibilização de contradições que extrapolam as fronteiras do campo, senão vejamos.

No Brasil, entre 1990-2002, ocorreu uma diminuição de 21,5% de postos de trabalho na agricultura nacional. O estudo acrescenta ainda que pode haver um decréscimo de até 60% na demanda total de mão de obra na agricultura se houver uma mecanização de todas as áreas produtoras das principais culturas [...] no setor sucroalcooleiro a mecanização da colheita diminuiu postos de trabalho porque: uma máquina de colher cana crua corta, em média, 420 toneladas de cana por dia e de cana queimada, 600. Um trabalhador colhe, em média, de 4 a 6 toneladas por dia, o que significa que cada máquina substitui cerca de 100 trabalhadores [...] Na colheita do café os trabalhadores estão sendo substituídos por equipamentos de colheita de frutas que são perfeitamente adaptáveis para a cafeicultura, os quais podem substituir 200 pessoas no ato de colher. Dessa maneira, reduz-se em 40% o custo da mão-de-obra, que perfaz em torno de 65% do valor do custo da produção de café (ANTONELLO, 2009, p. 43).

Além do processo de expulsão dos camponeses da terra, da diminuição dos postos de trabalho no campo, que irá interferir no mercado de trabalho na cidade, as implicações da opção pela intensificação em alguns cultivos se estendem ao problema do passivo ambiental:

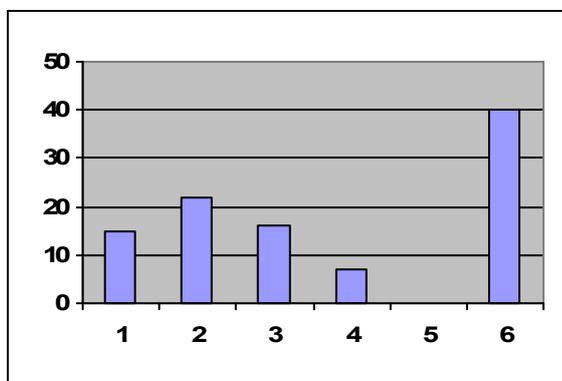
Setores da agricultura capitalista são responsáveis pela barbárie no campo, expressa na super exploração do trabalho e no passivo ambiental, fruto do modelo “agrário-agrícola” insustentável. Portanto, na essência, a lógica que a move não difere do latifúndio que supostamente deixou de existir, logo que sua base de sustentação continua sendo rentista. Em suma, para acumular, capitalistas do campo se nutrem da renda adicional advinda da apropriação predatória dos bens da natureza, como madeira e fertilidade dos biomas sobre os quais avança vorazmente, sem falar no fundo público, da super exploração do trabalho. Exemplo dessa violência contra a condição humana é o Estado do Mato Grosso do Sul, um dos ícones do agronegócio e também locus privilegiado do trabalho escravo (PAULINO, 2010, p. 18, 19).

Não raro, ao passivo ambiental somam-se ocorrências de trabalho escravo. Com base em autuações realizadas em 2006 no Mato Grosso do Sul, a Comissão Pastoral da Terra – CPT identificou 3 ocorrências de trabalho escravo, onde foram libertados 29 trabalhadores. Já em 2007 houve 13 ocorrências de trabalho escravo e 1634 trabalhadores foram libertados.

A combinação nefasta promovida pelo latifúndio parece não se esgotar em elementos como precarização do trabalho e migração campo-cidade. Quanto a esse aspecto, Paulino chama a atenção para a necessidade de se desfazer algumas simplificações grosseiras no ensino da Geografia Agrária: a reprodução a-crítica do conceito de Revolução Verde e mesmo a confusão entre expulsão e expropriação:

[...] Com o advento da mecanização e da quimificação, pela primeira vez a escala de produção deixou de depender de braços em quantidade, e a maior parte dos camponeses vivendo de forma satelizada à grande produção, tornou-se desnecessária, tendo sido rigorosamente expulsa do campo. *No Brasil durante a década de 1970 e 1980, calcula-se que cerca de 30 milhões de pessoas viveram o processo de desterritorialização tendo que deixar o lugar onde viviam. Processo que, muitas vezes, tem sido erroneamente classificado como de expropriação, o que dissimula o monopólio fundiário pretérito, já que a maior parte dos que partiram tinha a posse precária e não a propriedade jurídica da terra [...]* Ademais, partilha das mesmas lógicas que descredenciam o latifúndio: desrespeito à legislação ambiental e utilização de formas degradantes de trabalho, em flagrante descumprimento da função social da propriedade. Dito de outro modo, agronegócio energético e latifúndio pecuarizado possuem mais semelhanças do que diferenças, e as cidades encravadas em seus domínios falam por si: *vida econômica incipiente, marginalização social, carências avultantes, numa clara demonstração de que antes de contribuir para o desenvolvimento local, instituem arranjos territoriais excludentes* (PAULINO, 2010, p. 75, 76 – Grifo nosso).

O gráfico 3 revela que 25% dos discentes não conhecem os impactos econômicos e sociais causados pela Revolução Verde e 4% informam que o aprendizado sobre o assunto foi regular. Concluímos então que 29% dos discentes não dominam este tema.



Fonte: Trabalho de campo 2014

Gráfico 3 - Conhecimentos sobre a Revolução Verde

Sobre o tema mecanização e quimificação na agricultura, 24% dos alunos declararam tratar-se de tema ausente em sua formação, 3% declararam que o aprendizado fora ruim e 9% declararam ter sido regular. A soma desse conjunto nos revela que 37% dos alunos não dominam o tema adequadamente.

O conhecimento insuficiente sobre a Revolução Verde pelos discentes leva-os a não fazerem a correlação entre agrotóxicos e sua alimentação diária; pode gerar uma indiferença quanto à expulsão dos camponeses provocada pela mecanização/quimificação, tornando difícil a leitura dos processos de marginalização urbana, como desemprego, submoradias e violência, por exemplo, como extensão da questão agrária.

Por isso, o trabalho com os conteúdos da questão agrária requer uma visão de processo, daí a necessidade do diálogo entre presente e passado como unidade indissociável. Para Fernandes, o agronegócio também é um nome novo dado à uma prática antiga: a plantation.

Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990, e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico [...] Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária. Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo (sic), essa ação não teve êxito, pois são mais de quinhentos anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo (FERNANDES, 2013, p. 140 – Grifo do autor).

Tal excerto é contundente quanto ao potencial convencimento ideológico que o termo agronegócio carrega, tentando ocultar a concentração de terras sob o suposto caráter modernizante, mas que não resolve os problemas socioeconômicos:

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para ‘modernizá-la’. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De modo que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: *o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade* (FERNANDES, 2013, p. 141 – Grifo nosso).

Tais pressupostos convergem para a linha teórico-metodológica dos trabalhos que comprovam que o chamado agronegócio acentua as desigualdades sociais, apesar de transmitir a imagem da geração de riquezas para o país:

A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, se torna o espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. A fundação do agronegócio expandiu sua territorialidade, ampliando o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais. O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade (FERNANDES, 2013, p. 141).

As estratégias dos proprietários capitalistas, expressão correta a ser utilizada em substituição ao termo agronegócio, para se manterem hegemônicos e não perder território em todos os sentidos, vão desde a cooptação ideológica de camponeses até a criminalização da luta pela reforma agrária. A dominação política e a cooptação do judiciário também fazem parte delas:

O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora deste espaço é sugado pela ideologia do agronegócio. Um exemplo é a reforma agrária [...] As ocupações de terra ferem profundamente esta lógica e por essa razão *o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado para impedir a espacialização desta prática de luta popular. [...] Assim, o sacro agronegócio procura demonizar os movimentos socioterritoriais que permanentemente ocupam a terra. Na última década, o espaço político mais utilizado é o Poder Judiciário.* Recentemente tem ocorrido uma verdadeira judicialização da luta pela terra, em que o Poder Judiciário se apresenta como uma cerca intransponível aos sem-terra. [...] A cada ano o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa ou familiar [...] As ocupações de terras do agronegócio já começaram nas regiões onde esse modelo de desenvolvimento controla a maior parte do território, concentrando riqueza e aumentando a miséria. Este é o novo conteúdo da questão agrária nesta primeira década do século XXI. (FERNANDES, 2013, p. 143, 144 – Grifo nosso).

A construção ideológica em torno do chamado agronegócio é uma maneira de instaurar o consenso ditado pela lógica do mercado, ao que nem todos os estudiosos do campo fazem coro:

[...] as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O campesinato é um grupo social que além das relações sociais em que

está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. Pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e se manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura e do Brasil (FERNANDES, 2013, p. 145).

Ao elucidar a construção ideológica em torno da expressão Agronegócio, que requer como complemento o conceito de agricultura capitalista, esse sim capaz de estabelecer as devidas distinções estruturais em relação à agricultura camponesa, compreende-se que a grande propriedade modernizada e tecnificada não oferece maiores ganhos econômicos, sociais e ambientais que a segunda. Ou seja, o chamado Agronegócio, leia-se, a propriedade capitalista tem resultados médios inferiores na produção, produtividade, postos de trabalho e sustentabilidade, em relação às pequenas propriedades da agricultura camponesa familiar. Por isso faz-se necessário analisar mais a fundo as diferenças estruturais entre ambas, o que impõe a retomada do debate conceitual sobre o campesinato.

Para muitos parece irrelevante refletir sobre o conceito de camponês nos tempos atuais em que a modernização da agricultura aparece na opinião para a maioria dos brasileiros, tanto no campo quanto na cidade como o modelo mais vantajoso. Porém acreditamos ser de grande importância elucidarmos este conceito, já que a partir do mesmo pode haver diferentes formas de praticar a agricultura. Ademais, tais modelos dirão como serão as políticas públicas de financiamento e proteção dos camponeses, o que certamente terá desdobramentos econômicos e sociais tanto no campo quanto na cidade.

A falta de uma crítica mais aprofundada leva a acreditar que a agricultura camponesa e agricultura familiar são sinônimos, mas por trás destes conceitos estão teorias que, por um lado, podem legitimar e, com isso, aprofundar a lógica de modernização do campo e integração aos mercados para atender os interesses do capital. Por outro lado, podem contribuir para perpetuar o modo de vida que garante terra, trabalho, dignidade e renda para as famílias do campo, além da continuidade de sua recriação.

Para Martins (1995), as palavras camponês e campesinato são recentes no vocabulário brasileiro e foram introduzidas em definitivo pelas esquerdas, procuram dar conta das lutas dos trabalhadores do campo que irromperam em vários pontos do país nos anos 1950.

Os sinônimos pejorativos à palavra camponês que o senso comum ou o imaginário popular ainda reproduzem estão destacados a seguir:

Antes disso, um trabalhador parecido, que na Europa e em outros países da América Latina é classificado como camponês, tinha aqui denominações próprias, específicas até em cada região. Famoso tornou-se o caipira, palavra provavelmente de origem indígena, usada para designar o camponês das regiões de São Paulo, Minas Gerais, de Goiás, do Paraná, do Mato Grosso do Sul. No litoral paulista, esse mesmo trabalhador é denominado de caiçara. No Nordeste do país, chamam-no de tabaréu. Noutras partes é conhecido como caboclo, palavra muito difundida que quer dizer diferentes coisas em diferentes épocas e em diferentes lugares: Em São Paulo do século XVII era designação depreciativa pela qual se nomeavam os mestiços de índios e brancos, no Norte e no Centro-Oeste do país é palavra empregada para distinguir o pagão do cristão, sendo nome que se dá ao índio, mesmo em contato com o branco [...] São palavras que desde tempos remotos tem duplo sentido. Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações das cidades, e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Tem também o sentido de tolo, tonto. Às vezes querem dizer também 'preguiçoso', que não gosta de trabalho. No conjunto, palavras depreciativas, ofensivas. Isso talvez explique por que essas palavras foram desaparecendo do vocabulário cotidiano, encontrando um último refúgio nos dicionários dos folcloristas. (MARTINS, 1995, p. 22).

Concordamos com Martins, pois, ainda que o conceito de camponês seja associado aos sujeitos da terra, é como se os trabalhadores do campo fossem pessoas atrasadas, ignorantes, mal-educadas, pobres. O menosprezo reduz os camponeses a pessoas sem importância. A persistência de sinônimos ofensivos pode ser verificada em alguns dicionários virtuais senão vejamos:

Camponês: agricultor, cultivador, lavrador, plantador, *grosseiro, rude, toscano, colono, roceiro, sitiante, vilão, descortês, indigno, malcriado, plebeu, rústico, pastoril, rural, campeiro, campestre, agreste, agrário, bucólico, campesino.* 2) *Tosco: estranho, rude, ignorante, simples, despojado, crú, pobre, bruto, seco, bronco, grosseiro, rústico, malfeito, áspero, intratável, bárbaro, feroz, grotesco, malcriado, ridículo, animal, bestial, chulo, estúpido, irracional, lerdo, selvagem, vândalo, malacabado, boçal, burguês, burro, desamável, descortês, grosso, incivil, indelicado, insolente, inurbano, reles, ríspido, imperfeito, defeituoso, deficiente, inacabado, incompleto, incorreto, confuso, desordenado, obtuso, ordinário, canalha, chinfrim, grosseirão, inferior, pífio ruim, traste, vulgar, inóspito, rigoroso, sertanejo, severo, tacanho, arisco, inculto, pastoril, rural, vilão, besta, monga, tonto, rústico: áspero, intratável, seco, silvestre, boçal, brutal, selvagem, arisco, desconfiado, esquivo, pastoril, rural, chulo, baixo, bruto, bronco, estúpido, grosso, indelicado, atrasado, ignorante, improdutivo, preguiçoso, tristonho, bucólico, indivíduo, ordinário, vilão, agrícola, bugre, canibal, caniceiro, indígena, índio, irracional, vândalo, sertanejo, agrário, colono, campesino, incivilizado* (DI SINÔNIMOS, 2013, p. 2).

Verifica-se que os adjetivos revelados pelos sinônimos de camponês em sua grande maioria reduzem o mesmo à alguém inferior ou improdutivo, e não o compreendem em sua importância do ponto de vista global da sociedade. Todos nós eventualmente, precisamos do serviço de outros profissionais como o serviço do médico, do professor, do mecânico, do

arquiteto, etc, mas pelo menos no café da manhã, no almoço e no jantar diário necessitamos dos resultados do trabalho do camponês, pois são estes sujeitos que produzem os alimentos que consumimos e que abastecem a indústria. Só este fato já seria suficiente para entendermos a importância deste sujeito para a civilização.

O desrespeito com o sujeito camponês e a sua invisibilidade é ampliado por modismos da sociedade do espetáculo e do mundo globalizado, via mídia hegemônica, que procura homogeneizar hábitos de consumo, de estética pessoal e coletiva, sendo esta mais uma tarefa a ser desconstruída pela educação formal.

Tão importante quanto o adequado trabalho com os conteúdos da Geografia Agrária é o avanço da educação do campo, que não pode ser confundida com educação rural. A educação do campo e no campo é um movimento de resistência territorial contra o latifúndio, de conquista da terra e do avanço da educação da cultura camponesa:

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 à margem da sociedade (CAMACHO, 2008, p. 145).

Fernandes citado por Perius e Oliveira (2008) confirma que a Educação do Campo e a Educação Rural tem objetivos ideológicos diferentes. Enquanto a primeira é aquela dos camponeses que lutam pela Reforma Agrária, a segunda legitima os interesses do capital:

[...] a educação do campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A educação do campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital [...] Observa-se que a luta dos trabalhadores sem terra pela reforma agrária contribui para fortalecer a luta pela Educação do Campo, tendo em vista que os movimentos organizados que lutam pela reforma agrária focam suas reivindicações não apenas na reforma agrária, mas também de uma educação que atenda as necessidades do homem do campo, que lhes permita a continuada luta pela conquista da terra e do conhecimento. (PERIUS e OLIVEIRA, 2008, p. 46,47).

Fernandes também diferencia a Educação do Campo e a Educação no Campo:

Há também uma diferença importante entre o “do” e o “no”. Estamos construindo uma política educacional para um determinado território, como já enfatizei. Portanto, é uma educação deste território, para o seu desenvolvimento. E ela é produzida no campo e na cidade, porque a Educação do Campo não é uma educação rural, é uma educação territorial. Ela também contempla a cidade do campo. Mais uma vez, reforço que o Campo como território é multidimensional e pluriescalar. O campo contém a cidade e pensar o campo é pensar a cidade. Temos que superar as dicotomias e

subalternidades que são partes de estados de alienação que impedem a qualidade de vida e o avanço da luta por um mundo melhor (FERNANDES, 2008, p. 6, 7).

Caldart citado por Perius e Oliveira (2008, p. 47) também explica a educação do e no campo a partir do protagonismo dos camponeses e afirma que educação não deve ser vista como política compensatória ou mercadoria, mas sim como direito de ser educado em seu lugar:

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensado desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores na luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (PERIUS e OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Atualmente o senso comum propagado pela mídia leva a crer que no campo só existem grandes extensões de terras repletas de plantações e máquinas e vazia de gente. Este senso comum ficou evidenciado no grupo focal: “antigamente morava mais gente no campo e hoje não precisa mais de escola do campo, pelo menos na minha região”. A falta de conhecimento sobre a importância da agricultura camponesa e da sua capacidade de fixar pessoas no campo respondem por essa visão estereotipada, em que se o campo está vazio, a escola do campo não se justificaria.

Embora não se possa negar que milhões de camponeses foram expulsos devido à mecanização, também não se poderá compactuar com a representação de campo vazio ou, pior, a ser esvaziado, porque *locus* do atraso. Certamente a distorção do conceito de camponês segundo os meios destacados não supõe mão única, dada a resignificação que incorpora a dimensão política ao conceito e, com isso, o protagonismo de seus sujeitos:

[...] é significativo que a progressiva inutilidade dessas palavras tenha correspondido aproximadamente ao crescimento das lutas camponesas e à entrada da situação do campesinato no debate político nacional [...] essas novas palavras – camponês e latifundiário - são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe, e sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses, *não são, portanto, meras palavras* estão enraizadas numa concepção de história, das lutas políticas, e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, *a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social*, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; *por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico.* (MARTINS, 1995, p. 22 – Grifo nosso).

Muitos livros didáticos contribuem para legitimar a noção de que o camponês é alguém pobre ou que apenas *sobrevive* da agricultura, pois apresentam a agricultura camponesa como “agricultura de subsistência”, ou seja, onde os sujeitos do campo não existem, mas sub-existem. Após investigarmos três livros didáticos constatamos que todas as coleções classificam a agricultura praticada pelos camponeses como sendo agricultura de subsistência:

Trabalho familiar. Realizado geralmente nas pequenas e médias propriedades rurais de subsistência. (ALMEIDA, RIGOLIN, 2010, p.206)

Um tipo de agricultura familiar que prevalece nas regiões pobres é a agricultura de subsistência, voltadas às necessidades imediatas de consumo alimentar dos próprios agricultores e seus dependentes. (SENE, MOREIRA, 2010, p. 227).

Para os camponeses a terra é um meio de garantir a subsistência da família e da comunidade a que pertencem (BOLIGIAN, BOLIGIAN, 2010, p. 37)

Conclui-se, portanto, que os livros didáticos são igualmente responsáveis pela representação dos camponeses como sujeitos dispensáveis para a sociedade urbana e, mais que isso, correlacionados a espaços geográficos atrasados ou rústicos, o que impõe a crítica às ferramentas empobrecedoras da educação formal como o são tais coleções supostamente didáticas.

[...] O campo aparece como reduto das carências, do atraso, da rusticidade etc. Romper com valorações dessa ordem é crucial, já que reforçam compreensão que o campo é o *locus* da barbárie, equívocos que até mesmo pensadores como Karl Kautsky cometeram. (PAULINO, 2009, p. 62).

Ademais, afora sua importância em termos quantificáveis, dada sua relevante contribuição para a produção dos bens primários que movem as engrenagens da economia capitalista, os camponeses ajudaram a realizar reformas e revoluções agrárias pelo mundo, tendo sido em algumas delas os maiores protagonistas. Segundo Oliveira (2007, p. 76) “a China era no final da década de 40, um país com mais de 600 milhões de habitantes e com uma das civilizações mais antigas do mundo. Foi nesse país que foi feita a Revolução Chinesa de 1949. Mao Tsé-Tung, seu principal líder, filho de camponeses, considerou que o centro da Revolução era o campesinato, por isso a iniciou pelo confisco e distribuição da terra. Sua estratégia foi a de tomar primeiro o campo e depois as cidades, ao contrário do que tinham feito os bolcheviques na Revolução Russa”. Segundo Sanz-Pastor citado por Oliveira (2007,

p. 76) nestes eventos de reformas e revoluções agrárias os camponeses eram protagonistas não só nas ações, mas, também nas decisões.

A base da Revolução Russa foi o segmento intelectual do proletariado. Foram eles que dirigiram a revolução, feita pelo pequeno proletariado industrial pelos milhões de camponeses através de uma aliança tática. (SANZ-PASTOR apud OLIVEIRA, 2007, p. 74).

Mesmo no México, em que a Revolução Zapatista foi derrotada, Oliveira destaca a força dos camponeses:

O movimento de Zapata foi derrotado, mas os vencedores, representantes das camadas médias e burguesas, tiveram que assumir como suas próprias as bandeiras levantadas pelos camponeses. Assim, a reforma agrária não poderia ser mais ignorada. A revolução camponesa, além disso, conseguiu que se reconhecesse a necessidade de criar ejidos, que são terras comunais características do campo mexicano. (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

Também na Revolução Cubana os camponeses foram protagonistas e tiveram a mesma importância que os líderes revolucionários:

Fidel Castro que chegou a Cuba em 1956 foi estabelecendo contato com os camponeses das regiões onde desenvolviam as atividades guerrilheiras. Estes gradativamente foram incorporando-se a ela. A guerrilha construiu bases sólidas na área rural, em função dos laços de parentesco e compadrio dos camponeses. Depois de muita luta, em 8 de janeiro de 1959, os guerrilheiros entraram em Havana sob forte apoio popular. Com a vitória da revolução foi realizada uma relativa distribuição de terras aos camponeses sem terra e a criação de importantes explorações agrícolas coletivas na área das usinas de açúcar. (OLIVEIRA, 2007, p. 79).

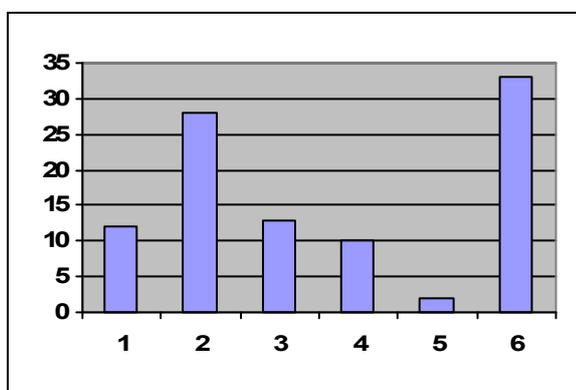
Há inúmeras outras revoluções e reformas agrárias protagonizadas pelos camponeses ao longo da história. Ainda que no Brasil os camponeses possam ser invisibilizados ou tratados como pouco importantes para a sociedade, protagonizaram grande resistência:

Particularmente a partir dos anos 50, camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizando-se em ligas ou sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária, resistindo a vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos. (MARTINS, 1995, p. 10).

Outros eventos de resistência camponesa ocorreram no Brasil: a Guerra de Canudos, a resistência de Porecatu, a resistência do oeste paranaense, a revolta de Trombas e Formoso em Goiás, as Ligas Camponesas que antecederam o golpe militar de 1964, bem como a resistência dos posseiros da Amazônia que gestaria a CPT.

A maior guerra popular da história contemporânea do Brasil foi a Guerra do Contestado, uma guerra camponesa no sul do país, nas regiões do Paraná e Santa Catarina, de 1912 a 1916. Abrangeu 20 mil rebeldes, envolveu metade dos efetivos do Exército brasileiro em 1914, mais uma tropa de mil ‘vaqueanos’, combatentes irregulares. [...] Pouco antes, em 1896-1897, a Guerra de Canudos, nos sertões da Bahia, que durou cerca de um ano, também envolveu metade do Exército e milhares de camponeses (MARTINS, 1995, p. 26).

Afora as lutas pretéritas, as resistências diárias protagonizadas pelos movimentos sociais contemporâneos (como o MST) são dignas de nota, embora nem sempre sejam divulgadas. Apesar disso, o gráfico 4 mostra que para 21% dos alunos o tema conflitos pela terra na história brasileira é desconhecido, 2% considera o aprendizado sobre o tema ruim e 6% o considera regular. A insuficiência desses conhecimentos é um obstáculo para o entendimento das raízes geradoras das persistentes lutas pela terra no Brasil, e certamente pode gerar indiferença ante os clamores por justiça no campo.



Fonte: Trabalho de campo 2014

Gráfico 4 - Conhecimentos sobre os conflitos pela terra na história brasileira

Segundo Martins (1995, p. 27) “pouco se sabe e pouco se diz nas análises do processo histórico e político brasileiro” [...]. Poucos são os que sabem e se dão conta de que os camponeses brasileiros são a única classe social que, desde a proclamação da República, tem uma reiterada experiência direta de confronto militar com o Exército. O histórico

enfrentamento dos camponeses contra a ordem estabelecida explica, portanto, a utilização de toda sorte de coerção, desde as representações depreciativas até a eliminação física. Essas tênues fronteiras nem sempre puderam ser observadas por importantes mediadores:

Certamente, o que marcou e definiu as lutas camponesas dessa época foi a disputa entre as Ligas Camponesas, o PCB e a Igreja pela hegemonia na organização dos camponeses e trabalhadores rurais, disputa apoiada nas lutas camponesas que irromperam, então, em vários pontos do país [...] surgiu o mais importante resultado político desse período, para o campesinato – a CONTAG, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, e a estrutura sindical que lhes corresponde. (MARTINS, 1995, p. 10).

Sobre o MST e outros movimentos sociais na luta pela terra, Oliveira esclarece a importância dos mesmos:

O MST é parte desta luta do campesinato brasileiro, mas o MST é sem dúvida alguma, o principal desses movimentos, porque, é aquele que tem uma organização mais sólida, de caráter nacional. É aquele que está soldando a possibilidade de vitória da luta destes diferentes setores que formam este heterogêneo campesinato brasileiro. O MST, por isso mesmo, é um movimento social jovem, nasceu no início dos anos 80 e tem como binômio de ação: a lógica acampamento-assentamento. Quem quiser conhecer e entender o MST terá que entender este processo de luta calcado nos acampamentos, portanto, nas ocupações e na luta nos assentamentos. [...] É um movimento diferenciado, pois, respeita as decisões tomadas coletivamente. É um dos poucos lugares deste país onde a discordância se dá na discussão de uma determinada concepção ou na tomada de uma decisão. Mas, uma vez vencida uma proposta, ela é abraçada por todos e levada à prática por todos. (OLIVEIRA, 2007, p. 139, 140).

Paralelamente à luta pela terra, deve merecer destaque a luta na terra, que atualmente consiste na luta por mais financiamentos para a agricultura camponesa, por preços mais justos pelos produtos agrícolas que são frutos do seu trabalho. Somente isso bastaria para refutar a tese de que camponês é sinônimo de sujeito inculto, ignorante e adjetivos afins, que querem comunicar a sua incapacidade de ser sujeito de sua própria história.

A noção de campesinato como classe pré política repousa nos apontamentos de teóricos que estudaram a agricultura no século XIX, como Lênin e Kautsky, para os quais o campesinato seria um grande empecilho para a revolução socialista.

Guiados pela proposta do socialismo real via estatização dos meios de produção, moveram-se pela ideia de que o Estado deveria ser o único administrador da riqueza produzida, supostamente apto a distribuí-la através dos planos quinquenais da economia

planificada. Os camponeses em sua lógica familiar e comunitária não poderiam encaixar-se neste modo de produção coletivo.

Os fatos históricos parecem sinalizar que Lênin tenha apoiado-se no pragmatismo, devido à urgência de uma revolução socialista empurrada pelas tensões sociais que a Rússia vivia naquele período histórico. Seu entendimento foi o de que as condições objetivas e subjetivas já estariam instaladas, pontos fundamentais para se fazer a revolução rumo ao socialismo.

Como líder revolucionário, Lênin foi ortodoxo em relação aos escritos de Marx em alguns aspectos e prático em outros; enquanto líder, fundamentou suas ações debruçando-se nas obras de Marx como se fossem receitas prescritas, mas ao mesmo tempo em que foi ortodoxo, desconsiderou uma das teses centrais de Marx: o materialismo histórico e dialético.

Em outras palavras, ao mesmo tempo que Lênin seguiu Marx para realizar a revolução, negligenciou o materialismo histórico e dialético evocado pelo próprio Marx. Por algum motivo, não permitiu que a história se fizesse por si mesma: tentou intervir para adiantar os acontecimentos através da aceleração do capitalismo e da mudança das forças produtivas, para antecipar a chegada ao socialismo. Desconsiderou que dentro do fluxo da história, só a prática vai refinar a teoria e vice-versa, sendo elas sujeitas à análises inerentes às intermináveis contradições e críticas, sempre inacabadas. Perdeu de vista que a história não é linear, pois sempre está sujeita às dinâmicas e as contradições da dialética materialista.

Outro equívoco de Lênin foi o de tratar o progresso das forças produtivas no campo como se fosse equivalente aos processos ocorridos na indústria. Analisou os dois espaços sem considerar as particularidades do rural e do urbano em suas dinâmicas sociais e econômicas. Os estudos de Marx, fundamentados na realidade urbano-industrial talvez tenha contribuído para isso.

Para fundamentar a tese de que a Rússia deveria promover avanços na agricultura para que rapidamente se chegasse à etapa de desenvolvimento citada por Marx, Lênin focou seus estudos na agricultura estadunidense, sustentando-se nos dados estatísticos dos censos agrícolas de 1900 e 1910. Para Lênin, os Estados Unidos eram a vanguarda do capitalismo moderno daquele período histórico: seus estudos viriam legitimar a tese de que o modo de vida camponês não ajudava a desenvolver as forças produtivas agrárias na Rússia. Apoiou-se assim no axioma de que os camponeses iriam desaparecer rápida e irreversivelmente ante o avanço do capitalismo na agricultura.

[...] o capital encontra as mais diversas formas de propriedade medieval e patriarcal da terra: a propriedade feudal, a de clã, a comunal, a estatal, etc. O capital faz pesar seu jugo sobre todas estas formas de propriedade fundiária empregando uma variedade de meios e métodos [...] A expressão fundada no trabalho familiar é um termo vago, uma frase declamatória sem qualquer conteúdo, que contribui para confundir as mais diversas formas sociais da economia, beneficiando apenas a burguesia. Essa expressão induz ao erro, ilude o público, levando-o a acreditar na não existência de trabalho assalariado (LENIN apud FELÍCIO, 2006, p. 211, 212).

A tese do desaparecimento do campesinato veio da análise das três principais regiões estadunidenses: o oeste e os homesteads (após a reforma agrária de 1863), o norte industrializado e o sul escravista. Devido aos pequenos investimentos em suas propriedades, entendeu que eles seriam levados à falência, restando-lhes trabalhar como assalariados.

Para Lênin, as teorias enquadradas no rótulo ‘explorações fundadas no trabalho familiar’ seriam românticas, já que ocultavam o grau de miserabilidade dos camponeses (PAULINO, 2012, p. 51)

Segundo Paulino (2012, p. 51) prevaleceu a compreensão de que as práticas camponesas seriam um empecilho para a chegada do socialismo pois seriam estritamente burguesas, por não exporem para a sociedade os conflitos de classe, contribuindo desta forma para o ocultamento das contradições do capitalismo e, conseqüentemente, atrasando o processo revolucionário que conduziria à superação desse modo de produção.

A Rússia naquele momento histórico era um país semi-feudal, o que para Lênin, era um grande entrave para o desenvolvimento das forças produtivas no campo, ou seja, as relações feudais e o modo de vida dos camponeses não levariam a agricultura russa a produzir mercadorias e não a tornaria uma atividade comercial de escala. Dado que o desenvolvimento do capitalismo seria uma condição para se chegar à revolução, qualquer sobrevivência do campesinato seria um grande atraso para o desenvolvimento das forças produtivas no campo.

Pesou naquela interpretação a ideia de que apenas duas classes disputariam a hegemonia do Estado russo, a saber proletários e burgueses:

Atuando em um universo social presumidamente constituído de apenas duas classes politicamente representativas, seria inexorável o triunfo de uma delas, face às contradições inerentes ao modo de produção. À classe mais numerosa restava o rótulo de vacilante e oportunista: para Lênin, pequenos agraristas pela própria fatalidade histórica de deterem os meios de produção e assim partilharem os mesmos interesses dos grandes proprietários fundiários; para Kautsky, sujeitos limitados a serem redimidos pela superioridade intelectual e política dos operários, adquirida na

experiência coletiva de expropriação e exploração da força de trabalho (PAULINO, 2012, p. 52).

Tanto quanto Lênin, Kautsky também sustentava as convicções do darwinismo agrário, ou seja, do desaparecimento do campesinato simultaneamente à penetração do modo de produção capitalista na agricultura. A fundamentação da interpretação baseada no progresso da agricultura foi potencializada após as leituras das obras de Engels.

Como [Engels] visava apenas o capitalismo 'puro' não deixou de fazer, diversas vezes, sua profissão de fé nas 'forças inelutáveis do progresso'. Assim, afirma em 1894: 'a grande produção capitalista agrícola passará sobre a pequena exploração como uma estrada de ferro esmaga um carrinho de mão... É o sentido do desenvolvimento econômico inevitável'. (AMIM; VERGOPOULOS apud PAULINO, ALMEIDA, 2010, p. 23).

Para Kautsky a integração entre os setores da agricultura e da indústria, a compra de bens e de produtos agrícolas, gerariam a superioridade da grande propriedade, o que seria a unidade ideal das forças produtivas no campo. Outros fatores também contribuiriam para o fim do modo de vida camponês: sua subordinação ao mercado, que o converteria ou em capitalista ou em proletário. A condição de isolamento, em comparação ao proletariado urbano produziria menos virtudes sociais, daí a leitura de que a propriedade individual seria um obstáculo civilizacional.

[...] em geral sempre desconfiado, o seria em particular diante da organização, porque as condições atuais de seu trabalho e de sua vida o isolam ainda mais do que o artesão, desenvolvendo menos que neste as virtudes sociais (KAUTSKY, 1986, p. 148). [...] depois que as cooperativas socialistas tenham demonstrado a sua vitalidade, que hajam desaparecido os riscos ainda hoje inerentes a qualquer empresa econômica, o camponês poderá perder o medo de proletarizar-se pelo abandono de seus bens, reconhecendo que a propriedade individual dos meios de produção só representa um obstáculo a nos varar o caminho de uma forma superior de exploração, obstáculo de que se desembaraçará com prazer (KAUTSKY apud FELÍCIO, 2006, p. 212).

Apesar da convergência teórica entre Lênin e Kautsky, algumas divergências devem ser destacadas. Segundo Lênin, o caminho para se chegar a níveis satisfatórios de progresso no campo seria através da pequena ou média propriedade, com importantes investimentos de capitais e de trabalho, ou seja, a exploração da propriedade não dependia de sua extensão territorial, mas sim de sua capacidade de produzir, ao que denominava grande exploração.

Por sua vez, a pequena exploração era sinônimo de latifúndio (onde existiria poucos investimentos em grandes áreas), além da pequena propriedade camponesa em que houvesse

poucos ou nenhum investimento. Em ambos os casos, o baixo investimento geraria ineficiência.

Por outro lado, para Kautsky grande exploração seria sinônimo de propriedade extensa, e pequena exploração o mesmo que minifúndio. Essas discordâncias não foram devidamente aprofundadas pelos sucessores dos estudos agrários que tiveram tais teóricos como referência, tendo se perpetuado como legado de ambos a tese do desaparecimento do campesinato devido à suposta eficiência da agricultura de escala, leia-se agricultura capitalista. No seio do debate sobre as contradições de classe, tais pressupostos podem ser melhor apreendidos.

2.4 QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPESINATO: DA TEORIA À REALIDADE

Marx conceituou as classes do capitalismo de três formas: O donos dos meios de produção ou os que controlavam estes meios, os proletários ou assalariados (que eram donos da força de trabalho) e os proprietários de terra que viviam apenas da renda, ou seja, os rentistas.

O camponês poderia ser classificado então como a quarta classe ou classe *sui generis* da sociedade, pois reúne elementos das três classes: é proprietário de terra mas não vive de renda, ou seja, não é rentista porque vive do seu trabalho, também é proprietário de terra mas não contrata assalariados, portanto não vive do trabalho alheio e da mais valia (e quando contrata mão de obra assalariada é no sentido de cumprir tarefas do trabalho que a família não pode realizar) e, por último, controla seu meio de produção, tendo autonomia sobre sua vida e sobre o seu trabalho.

Como classe *sui generis* do capitalismo, sua singularidade se manifesta na experiência única de reprodução, a qual se baseia no próprio controle sobre o trabalho e sobre os meios de produção. É o que lhes permite conservar a capacidade de produzirem seus próprios meios de vida, ainda que as condições concretas de reprodução de cada família nem sempre assim o determine (PAULINO, 2012, p. 31 – Grifo da autora).

Desta forma o camponês reúne características parciais das três classes teorizadas por Marx, mas é apenas uma classe à parte e que se perpetuou. Por outro lado também não existe nenhuma lei que determine a perpetuação do camponês enquanto tal, pois ao objetivar a

acumulação, via ampliação do seu capital, será classificado como capitalista; e se vier a ser expropriado, será um assalariado.

Teodor Shanin os define como sujeitos que devem adequar-se às novas realidades (flexíveis), pois também estão inseridos no princípio dialético do movimento e assim devem ser estudados. Apesar da heterogeneidade do modo de vida camponês, Shanin adverte para as classificações equivocadas, porque baseadas em teorias gerais:

A flexibilidade de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e a ajuda mútua encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como *a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida, são qualidades encontrada em todos os camponeses [...]* E no centro dessas particularidades, está a natureza da economia camponesa (SHANIN apud PAULINO, 2010, p.19 – Grifo nosso)

Já Woortmann afirma que apesar da variedade do modo de vida camponês, há um traço em comum: o caráter familiar do trabalho e a autonomia:

A liberdade do sitiante, do agricultor, do colono – sempre um pai de família, ou mesmo um patriarca, chefe de uma Casa tronco, como entre os colonos do Sul – tem como uma de suas dimensões a autonomia do processo de trabalho e do saber que a este informa, transmitido de pai a filho. (WOORTMANN APUD PAULINO, 2010, p. 54).

Outra característica destacada por Woortmann citado por Paulino (2010, p. 54) é “a liberdade de realizar o trabalho para nós, em oposição ao não trabalho para o outro”.

Tais apontamentos permitem concluir que os camponeses são diversos em vários sentidos, mas na forma de trabalhar e na lógica de reprodução revelam unidade, pois são autônomos, trabalham com a família com o objetivo de atender suas necessidades. Além do mais, o controle sobre a terra visa a função social. Distinção fundamental em relação à propriedade privada como reserva de valor e patrimônio ou para gerar renda.

Uma das características mais emblemáticas é o enfrentamento dos camponeses à lógica do capital, ou seja, “[...] a vida camponesa *não é organizada pelas necessidades do mercado*, como é a unidade capitalista, é um modo de existência social viabilizado por um modo de produzir”. (Paulino, 2010, p.19 – Grifo nosso).

Sendo assim, além de várias outras resistências dos camponeses em relação ao capital, talvez a mais emblemática e mais sólida é permanecer na terra.

Portanto o campesinato não só perdura, mas se reproduz no interior do capitalismo. Esse processo de reprodução do campesinato no modo capitalista de produção se dá exatamente pela necessidade que o próprio capital tem de relações que não são capitalistas para o seu desenvolvimento. A especificidade da produção camponesa [...] é que faz com que se constitua em grande parte do capitalismo e por ele não seja destruída, mas ao contrário, reproduzida (BOMBARDI, 2004 p.53)

Na periferia do capitalismo, a exemplo da América Latina, sua contribuição é notável para a soberania alimentar e para a economia dos países. Segundo Fernandes (2013) na Guatemala 49% do valor da produção, ou seja, quase metade da produção agropecuária do país vem de unidades com área média de um hectare. No Panamá, onde a área média é de 4.1 hectares, o campesinato assegura 58.3 do valor da produção. Em Honduras, Nicarágua, El Salvador e Costa Rica, os números são respectivamente: 56.5; 49.3; 42.7 e 40.6, mas é no Brasil e no Equador que a sua participação ganha mais destaque, em vista da participação no produto global da agricultura. Com relação aos postos de trabalho, somente na Costa Rica está abaixo dos cinquenta por cento, provando que o campesinato gera mais postos de trabalho que o agronegócio, além de promover as condições necessárias para o desenvolvimento sustentável.

Ploeg chama a atenção que a prática da agricultura camponesa assegura duas liberdades pois pode “estar livre de relações de exploração exercidas por agentes externos e estar livre para fazer as coisas à sua maneira”. (PLOEG, 2014, p.10).

A agricultura familiar carrega a promessa de criar práticas agrícolas altamente produtivas, sustentáveis, simples, flexíveis, inovadoras e dinâmicas. Tendo em conta todas essas características, a agricultura familiar pode contribuir significativamente para a soberania e segurança alimentar e nutricional. Ela pode fortalecer o desenvolvimento econômico de diversas maneiras, criando empregos e gerando renda. Pode elevar o grau de resiliência econômica, ecológica e social das comunidades rurais. Pode também gerar postos de trabalho atrativos para grande parte da sociedade, assim contribuindo consideravelmente para a emancipação de suas parcelas mais oprimidas. A agricultura familiar pode ainda favorecer a manutenção de belas paisagens e da biodiversidade (PLOEG, 2014, p.11)

Ploeg (2014) ainda aponta várias qualidades da agricultura camponesa. Entre elas estão o equilíbrio entre o estabelecimento e a família onde os agricultores familiares não utilizam esses recursos para obter lucros, mas para ganhar a vida, e, se possível, fazer investimentos para o contínuo desenvolvimento do estabelecimento. Lugar de auto emprego e de progresso para a família, gera qualidade de vida, além do controle sobre a qualidade dos alimentos de produção própria.

O estabelecimento familiar não é só um lugar de produção, é também o lar da família agricultora, é o lugar onde a família vive e onde as crianças crescem. E onde os pais trabalham com filhos e filhas com o objetivo de dar à geração seguinte um ponto de partida sólido, dentro ou fora da agricultura. Há também as questões de ordem cultural e de pertencimento, pois o estabelecimento familiar não é só uma empresa econômica centrada principal ou unicamente na produção de renda, mas sim um lugar onde as conexões com o entorno e a cultura são importantes. Onde a família agricultora é parte de uma comunidade rural mais ampla e, às vezes, integra redes de relacionamento que se estendem para as cidades, sendo um lugar onde se vivencia e se preserva a cultura, podendo assim ser considerado um patrimônio cultural.

Quanto às questões econômicas, as famílias agricultoras contribuem para fortalecer a economia rural local, pois é na comunidade onde compram, gastam e participam de outras atividades econômicas. Quanto às questões ecológicas e sustentáveis, o estabelecimento familiar faz parte da paisagem rural e nele pode-se trabalhar com a natureza, em vez de contra ela, ao se valer dos processos e dos equilíbrios ecológicos (em vez de interrompê-los) e preservar a beleza e a integridade das paisagens. Quando a agricultura familiar trabalha com a natureza, contribui localmente para a conservação da biodiversidade e para a luta contra as mudanças climáticas globais. Seu trabalho implica uma interação contínua e direta com a natureza viva, uma característica altamente valorizada pelos próprios agricultores.

Porém quando o camponês é convencido a “participar” da chamada integração, ideologicamente tratada como parceria com o capital, sua autonomia é ferida pois

Dentro desta lógica, o sistema de integração, [...] é tomado como expressão da intervenção capitalista no sítio camponês, já que são empresas integradoras que definem os métodos e as regras da atividade desenvolvida pela família. Em outras palavras, os parâmetros para a condução da atividade são impostos pelas integradoras, gerando assim um foco permanente de conflito, pois essas estão sempre a pressionar os camponeses para se adequarem às suas metas de produtividade dentro de seus padrões de qualidade. (PAULINO, 2012, p. 35)

Os exemplos citados por Paulino referem-se à sericultura e à avicultura, porém a integração ocorre em quase todos os setores da agricultura camponesa. Esta integração camponesa com o capital visa extrair renda da terra, ou seja, paga-se muito barato a produção camponesa (muitas vezes apenas para cobrir os custos de produção) como forma de auferir renda tanto na indústria como no comércio:

Essas prerrogativas, somadas ao poder unilateral de definição dos preços a serem pagos pela produção dos integrados, são tomadas como evidência de que a integração é um recurso privilegiado a que recorrem as indústrias para obterem a matéria prima básica à sua atividade. Por ser portadora da valorização conferida pelo trabalho familiar camponês, *essa produção integra o circuito da produção do capital, à medida que a renda da terra, produzida por relações não capitalistas, ao ser apropriada pelos capitalistas da indústria, vai se transformando em taxa de lucro.* (PAULINO, 2012, p. 35 Grifo nosso)

Paulino ainda aponta outras formas em que o capital pode sujeitar a agricultura camponesa através da integração, causando o empobrecimento de muitos deles:

Ao cair o preço das matérias primas, *uma parte da renda presente na produção camponesa vai para os industriais que a metamorfoseiam em capital*, produzindo e aumentando assim sua taxa de lucro (mais-valia). Nessas ocasiões, frequentemente, o campesinato empobrece. – *Cai o preço do produto final e, para permanecer no ramo, os capitalistas manterão sua taxa de lucro pagando menos pela produção camponesa.* (PAULINO, 2012, p. 121 (Grifo nosso)

Há ainda regras impostas pelos capitalistas da integração (muitas vezes por contrato) de como se deve produzir, além da arbitrariedade nos preços dos produtos:

Na integração, há uma série de regras impostas aos produtores, o que indica que as empresas monitoram diretamente a produção das matérias-primas que alimentam a indústria, pois a taxa de lucro das integradoras depende diretamente da equação: qualidade, quantidade e preço. Não resta dúvida que a integração abre caminho para a produção do capital, por meio da definição dos preços da matéria-prima, o que seria o mesmo que admitir que, com a sujeição da terra ao capital, as integradoras estão se apropriando do trabalho contido na produção camponesa. Eis a razão pela qual os camponeses são tomados por tais empresas como “parceiros ideais”. [...] *um dos caminhos para o aumento da taxa de lucro dos capitalistas está na sua capacidade de arbitrar os preços da produção agrícola. [...] a integração é uma saída salutar para a elevação da taxa de lucro da atividade industrial, dado o poder que as mesmas têm em ditar os preços e controlar o fluxo e dos padrões de produção primária.* (PAULINO, 2012, p. 124 – Grifo nosso)

Além da autonomia já evidenciada por Ploeg, Paulino (2012) também aponta que “no sistema agroindustrial cooperativista, a indústria não comparece como o intermediário [...] mas sim como instrumento que *assegura aos produtores cooperados a retenção da renda da terra,* (Paulino, 2012, p. 197 – Grifo nosso)

Não podemos esquecer, porém, que a diferença fundamental da experiência de integração entre cooperativa agroindustrial e as empresas avícolas e sericícolas está no destino da renda da terra. Enquanto nas últimas, a renda da terra acaba determinando o aumento da taxa de lucro da indústria, *no caso da cooperativa agroindustrial integradora, os depositários da renda da terra são os próprios integrados, entre os quais os camponeses.* (PAULINO, 2012, p.193 – Grifo nosso)

A renda da terra apropriada pelos capitalistas da indústria e do comércio são ameaças à manutenção da agricultura camponesa. Elas se manifestam nos baixos preços quando da vendas dos alimentos, nos altos custos de produção, no bloqueio de acesso aos mercados. A despeito disso, a regra da mediação corporativa na agricultura camponesa é o apelo ao ingresso em lógicas empresariais, sendo esta a maior ameaça ao seu equilíbrio interno. Embora predominante, algumas brechas merecem ser destacadas:

[...] existem importantes tendências que correm em sentido contrário. Muitos estabelecimentos familiares estão se fortalecendo e incrementando sua renda com o emprego de princípios agroecológicos, com a participação em novas atividades econômicas ou com a produção de novos produtos e a prestação de novos serviços que são em geral distribuídos e oferecidos através de novos mercados, socialmente construídos. Analiticamente, essas novas estratégias se definem como formas de *recampesinização*, que buscam restaurar a natureza camponesa da agricultura ao fortalecer o estabelecimento familiar. A *recampesinização* é, portanto, uma forma de defender e fortalecer a agricultura familiar. (PLOEG, 2014, p.13 – Grifo do autor)

Tais possibilidades indicam que o Estado e os organismos internacionais como a FAO e o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola - FIDA, outras organizações das Organizações das Nações Unidas - ONU, partidos políticos, movimentos sociais e sociedade civil em seu conjunto, devem prezar pela ampliação da agricultura camponesa. Criar agendas para políticas públicas que privilegiem investimentos suficientes em infraestrutura, pesquisa e extensão, educação, abertura de canais de mercados fora dos circuitos corporativos, seguridade social, saúde, entre outras áreas seriam passos indispensáveis. Isso proporcionaria aos agricultores segurança para prosseguir. O fortalecimento das organizações e dos movimentos camponeses é pressuposto para que essa dinâmica se instale.

Sem isso, a assimetria dos recursos destinados à agricultura familiar e à capitalista não deverá mudar. Segundo Paulino (2010), em 2009 o governo brasileiro destinou 15 bilhões para a agricultura familiar e 92,5 bilhões para a agricultura capitalista, ainda que a última tenha produzido menos alimentos. Mazoyer e Roudart (2010) também apontam que há uma crise contemporânea na economia e na agricultura mundial e que esta crise desdobra-se em desemprego tanto no campo quanto nas cidades. Observam que as trocas comerciais equivalentes entre os países e a valorização dos preços pagos aos produtores da agricultura camponesa devem ser colocados em prática também por governos e organismos internacionais para garantir a sua reprodução da agricultura camponesa.

Compreendem que as crises gerais são geradas pelas crises da agricultura sendo que o desemprego no campo tem sido maior que a geração de empregos em outros setores da economia, o que desdobra-se em pobreza em escala planetária. Reside aí um paradoxo verificado pelos autores: ao mesmo tempo que aumenta a população mundial, também deveria aumentar a oferta de alimentos produzidos pela agricultura, porém as mediações produtivas perversas empobrecem o camponês e diminuem a sua capacidade de produzir alimentos. A saída seria eliminar os bloqueios a todos os tipos de agriculturas recriadas desde as heranças pretéritas, dando-lhes a possibilidade de participar da construção de um futuro viável para a humanidade. Essa seria a forma de resolver a crise geral da economia mundial contemporânea.

Nesses termos, a especulação com os produtos alimentícios deveria ser punida e uma nova organização de comércio deveria ser gestada, cuidando-se para que as trocas comerciais sejam equivalentes e justas, conforme o nível produtivo e tecnológico dos países. Segundo Fernandes (2013, p. 15) “a produção de alimentos não pode ser monopólio do agronegócio. O direito à comida e o direito de produzir alimentos está entre as principais lutas contra a hegemonia do agronegócio”.

Por isso Paulino (2012) lembra que não deve haver apenas um estilo de vida e de se fazer agricultura, razão pela qual o camponês poderá seguir seu modo de vida combinando “itens da modernidade com as tradicionais estruturas de reprodução da unidade familiar comunitária” sem violar suas tradições, sua cultura e seu modo de vida.

2.5 A ECONOMIA CAMPONESA COMO REALIDADE E COMO POTENCIALIDADE CIVILIZATÓRIA

Como visto, as teses de desaparecimento do campesinato não se concretizaram, ainda que alguns tenham se proletarizado e alguns tenham se tornado capitalistas.

Na época da Revolução Russa, o estudioso da agricultura camponesa Alexander Chayanov buscou compreender os mecanismos internos de equilíbrio das unidades de exploração familiares, ou seja, desvendar os mecanismos de perpetuação do modo de vida camponês. Chayanov refutava a tese do desaparecimento do campesinato na obra intitulada “La Organización de la Unidad Económica Campesina” afirmando que poderiam coexistir com qualquer modo de produção, diferentemente do que afirmavam Lênin e Kautsky.

O estudo de Chayanov fundamentou-se no fato de que os estudos anteriores sobre o campesinato analisavam os mesmos somente sob uma visão economicista. Para ele seria

necessário mais elementos que ainda não haviam sido estudados e que não eram explicáveis através da economia capitalista e da economia estatal.

A teoria econômica da sociedade capitalista moderna é um complexo sistema de categorias econômicas inseparavelmente vinculada entre si: preço, capital, salários, juros, renda, determinam-se uns aos outros, e são funcionalmente interdependentes. Se um elemento deste sistema é retirado, todo o edifício desaba. [...] Numa economia natural, a atividade econômica humana é dominada pela exigência de satisfazer as necessidades de cada unidade de, que é ao mesmo tempo, uma unidade de consumo. (CHAYANOV, APUD PAULINO, 2010, p. 19, 20)

Outra questão estudada por Chayanov e que mantém seu conteúdo explicativo é de que a inserção dos camponeses no mercado não necessariamente é sinônimo de desaparecimento dos mesmos. Contudo, os estudiosos alinhados ao paradigma do capitalismo agrário contemporâneo analisam o campo exclusivamente a partir da lógica D-M-D' (dinheiro para fazer mercadoria para fazer mais dinheiro) como forma de alimentar o ciclo da acumulação ampliada. Por isso, a receita da integração ao mercado, conforme defende Abramovay, como única saída para os camponeses manterem-se no campo. Para estes autores, qualquer agricultura camponesa que não esteja inserida nessa ordem seria ineficiente, amadora e desapareceria:

E tem uma consequência óbvia: a atividade deixou seu amadorismo do passado e, cada vez mais, exige a gestão de “profissionais do capital”, o que contribui não apenas para exacerbar o ambiente concorrencial, mas também, e em particular, para pressionar a vasta maioria dos produtores rurais de menor porte. [...] A principal força motriz para a obtenção desse resultado foi o aperfeiçoamento contínuo de um “ambiente de inovações”, difundindo-se conhecimentos e novos aparatos técnicos, e estimulando-se a busca incessante da produtividade – por excelência, o mecanismo empírico de produção de riqueza. [...] Outra implicação merece menção e deveria estimular amplo debate: o padrão econômico-financeiro dominante impõe um formato tecnológico igualmente dominante. Ainda que o padrão técnico possa operar mudanças parciais (o que ocorre frequentemente), suas características mais essenciais passam crescentemente a determinar a organização produtiva dos diversos setores de produção vegetal e animal, assim conformando a hegemonia da chamada “agricultura moderna” em praticamente todas as regiões agrícolas. (BUAINAIN, 2013, p. 108, 109)

A hegemonia dessas análises se manifesta no trato corriqueiro da educação formal com conteúdos da Geografia Agrária. Nas manifestações do grupo focal, um dos professores revela a crença na técnica e na densidade de capital como forma de viabilidade econômica para o campesinato:

[...] a maior parte das pessoas que vive no campo só vê dinheiro uma vez por ano, ela não consegue sobreviver sem dinheiro o ano inteiro. Antigamente até conseguia vender o porco, vender o frango. Hoje tem que ter matadouro e aí a pessoa não consegue dinheiro.

Entretanto, concepção hegemônica não significa concepção homogênea. A tese implícita na abordagem docente foi contestada pelo testemunho de que a renda sem densidade técnica é possível no campo, senão vejamos:

[...] essa amiga minha consegue quatrocentos reais por semana só com o quiabo [...] ela planta café, abóbora, jiló, e guarda o café para esperar melhor preço, além de aproveitar todo o espaço [...] Grande plantação de uva em Mandaguari com grande produtividade, mas o preço muito baixo. Os agricultores estavam jogando fora parte da colheita. O agricultor vende a uva por um real, você vai no mercado, está seis!

Tais relatos sugerem que não são exclusivamente os aparatos técnicos que respondem pelo aumento da produção e da renda, do mesmo modo que não são os mercados que garantem preço ao agricultor, ou seja, mesmo que o agricultor tenha produtividade satisfatória, são os mecanismos de apropriação da renda da terra que, não raro, geram prejuízos a ele. Uma saída para estes agricultores pode não ser a técnica ou a venda de seus produtos para grandes mercados. As possibilidades passam pelos mercados locais ou as estratégias cooperativistas capazes de agregar valor nos produtos através de agroindústrias cooperadas.

Chayanov já havia previsto tais condições objetivas, por entender que no capitalismo preserva-se diferentes formas de produção sem que seja necessário atuar no sentido de expropriar ou proletarizar, pois o objetivo é apropriar-se dos resultados do trabalho.

[...] 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, nesse 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. Em outras palavras, a expansão do modo capitalista de produção (na sua reprodução capitalista ampliada do capital) além de redefinir antigas relações subordinando-as à sua produção, engendra relações não capitalistas iguais e contraditoriamente necessárias à sua reprodução. (PAULINO, 2010, p. 29)

Como explicitado por Chayanov (1974) as possibilidades de recriação camponesa estão assentadas no balanço entre trabalho e consumo, geradores do equilíbrio interno capaz de prover as necessidades de sobrevivência, sem o objetivo de acumulação. Havendo a

necessidade de ampliar a disponibilidade de dinheiro para prover o consumo de bens pessoais, aumentará a demanda por trabalho e por terra. Uma vez atendidas as necessidades de consumo, cessa a necessidade de trabalho ou terra excedente. Os limites em relação ao que se considera necessidades não obedecem a nenhuma lei, o que faz delas e do trabalho que lhes corresponde algo bastante flexível, passível de adaptação às situações de cada família. “El volumen de la actividad de la familia depende totalmente del número de consumidores y de ninguna manera del número de trabajadores.” (PAULINO, 2010, p. 33).

Ao explicar que “a produção camponesa se ampliava ou contraía, segundo o número de bocas da unidade de produção, Paulino também esclarece como seria a dinâmica do trabalho e a flexibilidade das famílias segundo a tese de Chayanov:

Para o autor o que estava em curso no campo russo não era um processo de desigualdade e antagonismo de classe no seio do campesinato, numa competição própria da lógica capitalista que levaria inflexivelmente à desintegração do mundo camponês. Mas, sim, um conjunto de estratégias orientadas por uma racionalidade que partia da família para a terra, portanto, da avaliação subjetiva das necessidades do núcleo familiar [...] (PAULINO, 2010, p. 34).

Também explica como seriam as possibilidades da agricultura camponesa em um possível desequilíbrio de renda:

[...] Esse princípio básico de equilíbrio é reflexo, no entanto, de uma harmonia entre terra, força de trabalho e capital (situação ótima). Quando existe um desequilíbrio desses elementos, por exemplo, terra insuficiente, esse fator passa a ter função limitante no volume da atividade agrícola. Cabe, então, à mão de obra da família buscar ganhos externos, até em atividades não agrícolas, para assim atingir o grau de satisfação das necessidades. No caso da falta de capital, a família camponesa a compensa com um aumento da exploração da força de trabalho, não gerando a diminuição do volume de atividade, mas sim uma mudança nas condições de trabalho. A busca do equilíbrio se fará à custa do bem-estar. (PAULINO, 2010, p. 34).

Segundo Chayanov, a divisão do trabalho camponês entre atividades agrícolas e não agrícolas não é determinada apenas pela disponibilidade de terra para o trabalho, mas sim, pelo mercado, ou seja, nos momentos em que as atividades não agrícolas oferecem mais ganhos que as atividades agrícolas, a mão de obra familiar migra nessa direção porque a mesma representa a possibilidade de alcance do equilíbrio interno de forma mais rápida.

[...] Em numerosas situaciones no es una falta de medios de producción lo que origina ganancias provenientes de las artesanais y comercio, sino una situación de

mercado más favorable para este tipo de trabajo en el sentido de la remuneración que brinda a la fuerza de trabajo campesina, comparada comla de la agricultura. (CHAYANOV, APUD PAULINO, 1974, p. 118,)

Chayanov pode identificar como a necessidade da absorção da força de trabalho da família camponesa orientava suas atividades no sentido de aproveitá-la ao máximo, inclusive evitando períodos de ociosidade, já que esta é uma característica inerente à agricultura devido ao ciclo biológico das plantas. Em sua teoria, o tempo ocioso da espera pelo ciclo biológico poderia ser utilizado como trabalho acessório para outros agricultores ou ainda para realizar atividades de artesanato em suas próprias propriedades com o objetivo de aumentar a renda.

Essa perfeita sintonia com os ciclos biológicos é a tônica da agricultura ecológica, vista na atualidade como uma saída para a degradação ambiental provocada pela agricultura convencional, tanto quanto uma saída social para os camponeses. O respeito aos ciclos biológicos, que Chayanov vislumbrou nos períodos de ociosidade, pode ser praticado na atualidade: a isso denominamos agroecologia.

Não obstante, pouco se tem trabalhado sobre tais possibilidades na escola. Os dados coletados junto aos alunos revelam que para 35% deles os conhecimentos sobre o conceito de agroecologia são ausentes, enquanto 8% afirmam aprendizado regular sobre o tema. Em suma, 47% dos discentes não dominam conhecimentos que lhes permitam se posicionar ante o tema. A consequência é a reprodução do senso comum, incapaz de vislumbrar uma solução agrícola capaz de preservar o meio ambiente e a integridade social.

Certamente o conteúdo dos livros didáticos é responsável por tal lacuna. Um dos livros estudados classifica a agricultura camponesa como arcaica e agressora do meio ambiente, pois a relaciona com a agricultura itinerante. A generalização, nesse caso, em nada contribui para os conhecimentos sobre a agricultura camponesa e sobre a agroecologia:

[...] é importante ressaltar que existem ainda grandes extensões de terra, sobretudo nos países subdesenvolvidos, em que, *por meio da utilização de práticas arcaicas*, cultivam-se alimentos como o arroz, o feijão, a mandioca, e a batata e criam-se bovinos, ovinos e caprinos. De maneira geral, as atividades ligadas à agropecuária tradicional de subsistência são desenvolvidas por meio de técnicas seculares de cultivo (como o terraceamento e o pousio) e de pastoreio (como a transumância). São exemplos de sistemas agrícolas tradicionais a atividade rizicultora na Ásia, *a agricultura itinerante* ou de roça na América do Sul e na África e o pastoreio nômade na África. *Nesses sistemas agrícolas, as tarefas diárias são desenvolvidas por famílias camponesas dentro de suas propriedades (mão de obra familiar)* (BOLIGIAN, BOLIGIAN, 2010, p. 37).

Qualquer correlação desse excerto com a tese de que a modernização é um caminho obrigatório e positivo, expressão do que há de melhor em termos de desenvolvimento nacional, não será mera coincidência:

[...] Na realidade, a chamada modernização do campo *exigiu* que os proprietários rurais investissem em maquinário (tratores, semeadeiras, pulverizadores, etc.) e insumos (fertilizantes, defensivos agrícolas, sementes selecionadas, entre outros), produtos que a princípio precisavam ser importados da Europa, dos Estados Unidos ou do Japão. (BOLIGIAN, BOLIGIAN, 2010, p. 67)

Nessa linha de enaltecimento da técnica pela técnica, outro livro didático reforça a ideia de que somente assim haverá mercado para os alimentos produzidos no campo:

Caso um agricultor se recuse a comprar os fertilizantes produzidos pelas indústrias ou não tenha condições financeiras para isso, terá sérias dificuldades em vender sua produção, porque os alimentos terão uma aparência inferior e o preço pago pelos comerciantes será menor (SENE, MOREIRA, 2011, p. 240)

Por sua vez, Mazoyer e Roudart, em concordância com Chayanov, criticam o paradigma que prescreve a modernização através da mecanização, pela sua relação indissociável com a geração da pobreza:

“Quanto à expansão da motorização-mecanização, ela não é em si mesma um meio para aumentar significativamente os rendimentos e a produção. Além do mais, ela custa tão caro que é sempre inacessível à maioria dos camponeses dos países em desenvolvimento, ainda que sua adoção pelas grandes propriedades que possuem mão de obra assalariada reduzirá em 90% as necessidades de mão de obra agrícola, o que aumentará ainda mais a miséria rural, o êxodo e o desemprego” (MAZOYER E ROUDART, 2010, p. 33)

Essas lacunas sugerem o quão oportuno seria uma educação formal atenta às contradições do campo, mediante a desmistificação da lógica camponesa. A produção científica inscrita no que Fernandes (2013) denomina de paradigma da questão agrária é o que mais contribui para isso. O padrão econômico: M-D-M (mercadoria pra fazer dinheiro para comprar mercadoria) é visto como um ciclo virtuoso, no qual o camponês é motivado a produzir, trocar por dinheiro para poder comprar mercadorias que atendem suas necessidades. Tudo isso dentro de um circuito mercantil local ou regional, porque tais sujeitos não tem escala para disputar o mercado corporativo.

Como apontado anteriormente, a forma: D-M-D' permite ao dinheiro comprar mercadorias para reproduzir mais dinheiro, sendo que a mão de obra dos assalariados aparece como mercadoria comprada pelos capitalistas. Nessa lógica o capitalista é estimulado aos investimentos possíveis para a ampliação da propriedade, base da reprodução ampliada do

capital, ao passo que o camponês move-se para atender suas necessidades imediatas. Paulino elucida esta questão:

Para entender essa diferença entre camponeses e capitalistas é preciso não esquecer que a família camponesa trabalha sem utilizar mão de obra paga e, portanto, os motivos para prosseguir ou não em sua atividade econômica são internos (extensão da área cultivável, tamanho da família, grau de suas necessidades e/ou exigências de consumo etc.) Logo o grau de auto exploração é determinado pelo equilíbrio entre a satisfação das necessidades da família e a penosidade do trabalho familiar. O mesmo raciocínio ocorre para a motivação em fazer investimento de capital, ou seja, a unidade de produção camponesa só o fará caso o resultado seja elevação do bem-estar do grupo familiar, não estabelecendo relação com os interesses de valorização do capital [...] É fundamentalmente isso que distingue a família camponesa do empresário capitalista, pois enquanto o capitalista investe nos setores mais lucrativos, visando o máximo de retorno possível, a família camponesa cessa imediatamente o trabalho ao alcançar o equilíbrio trabalho/consumo, pois seu objetivo é reproduzir-se enquanto unidade de produção econômica camponesa (PAULINO, 2010, p. 44)

É no interior de tal lógica que Ploeg, citado por Paulino, evoca o conceito de recampesinização:

[...] um processo de transição que se desenvolve em vários níveis, ao longo de várias dimensões se envolvendo muitas pessoas. Como todos os processos de transição, a recampesinização vai contra os regimes e interesses técnico-institucionais existentes, assim gerando uma vasta gama de contradições. [...] Simultaneamente, a recampesinização é um processo massivo e generalizado que é impulsionado e fomentado pelos interesses e perspectivas dos agricultores envolvidos. Isso faz dela uma luta social. (PAULINO, 2008, p. 86)

Nesta abordagem o modo de vida dos camponeses é centrado no trabalho, na autonomia praticada pelas atividades diversificadas, inscritas ou não nos marcos da agricultura artesanal e sustentável. Tais técnicas ou tecnologias não convencionais são uma herança dos camponeses do passado como um legado aos camponeses contemporâneos e à própria humanidade.

Vale também lembrar que essas técnicas hoje desdenhadas resultam em eficiência produtiva, porque permitem estabelecer relações compatíveis com os ciclos biológicos da natureza, diferentemente da agricultura capitalista, que procura acelerá-la em busca do lucro. No entanto, elas requerem cooperação, pois relações de troca favorecem a diminuição dos custos de produção, caminho para a manutenção dos recursos autocontrolados, uma das formas possíveis de emancipação. Desta forma, o que tradicionalmente é tomado como capital, a exemplo de sementes, instalações, animais, entre outros, pode ser oriundo de circuitos não mercantis, próprios da rede de trocas entre camponeses, o que reforça a

possibilidade de sobreviverem com receitas monetárias e taxas de rendimento menores que as requeridas pela exploração empresarial.

Por isso, Ploeg defende que a recusa parcial dos camponeses ao mercado é outra conquista para a emancipação. Mas nos termos da economia moral do capital, naturaliza-se o darwinismo agrário, fundamentado na eficiência conforme os valores liberais e neoliberais, que remetem à competição, distanciada da cooperação e das cooperativas. Naturaliza-se assim as ações e expressões de vencer e perder, onde o mercado decidirá os destinos dos sujeitos do campo.

Bombardi lembra que a autonomia do camponês não se restringe apenas no fato de como controlar o tempo de seu trabalho, mas verifica que ao controlar seu espaço também são donos de seu território:

Quando afirmamos que os camponeses são livres, pois determinam seu trabalho e a intensidade do mesmo e são, portanto, donos de seu tempo, estamos afirmando, na mesma maneira, que também eles são donos de seu território, na medida que constroem uma unidade territorial que é diferencial daquela na qual as relações de trabalho se dão de forma tipicamente capitalista. Os camponeses são ‘donos/senhores’ de suas unidades territoriais uma vez que tem a liberdade de produzirem-nas/construírem-nas, ou seja, eles são donos não apenas de seu tempo, como também de seu ‘espaço’, já que o transformaram através do trabalho, não qualquer trabalho, mas do trabalho familiar (BOMBARDI, 2004, p. 59)

Ploeg considera as práticas camponesas como emancipatórias devido à sua insubordinação aos mercados. Nesses termos vão sendo refutados os termos prevalecentes nas análises alinhadas ao paradigma do capitalismo agrário, segundo as quais os camponeses devem integrar-se ao mercado para sobreviver, sob pena de desaparecerem:

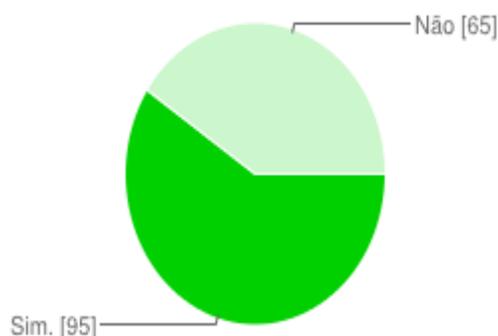
Substitui, desse modo, lógica de classe por princípio camponês, para ele uma noção emancipatória, porque conteria potenciais implícitos de insubordinação.[...] Isso envolve escalas de operação necessariamente opostas: enquanto para uma o horizonte é o mercado-mundo, para outra são os “circuitos curtos”, ou seja, os mercados locais. Entende, assim, que o modo camponês de fazer agricultura difere radicalmente do empresarial porque no primeiro prevalece a busca de soluções locais para problemas globais, as quais se traduzem em incremento de renda local. Trata-se de uma estratégia fundada na diversidade erigida na articulação entre a base material e a social circunscrita localmente. Para ele, por si só, ela é insurgente à lógica global homogeneizante. (PAULINO p. 86, 88).

No capítulo seguinte trataremos de aprofundar melhor a análise dos dados sobre a compreensão e a apropriação dos conteúdos referente à Questão Agrária, por alunos, livros didáticos e professores.

3 A QUESTÃO AGRÁRIA COMO ABORDAGEM E COMO PRODUTO NA/DA ESCOLA

A educação formal oportunizada pela escola é, sem dúvida, um dos fatores que levam os discentes a serem ou sujeitos críticos, que aspiram transformações sociais ou a serem conservadores, obedientes à ordem estabelecida, sem consciência do mundo real, ou seja, alienados e crentes em um mundo de representações segundo o projeto hegemônico da classe dominante, já debatido anteriormente.

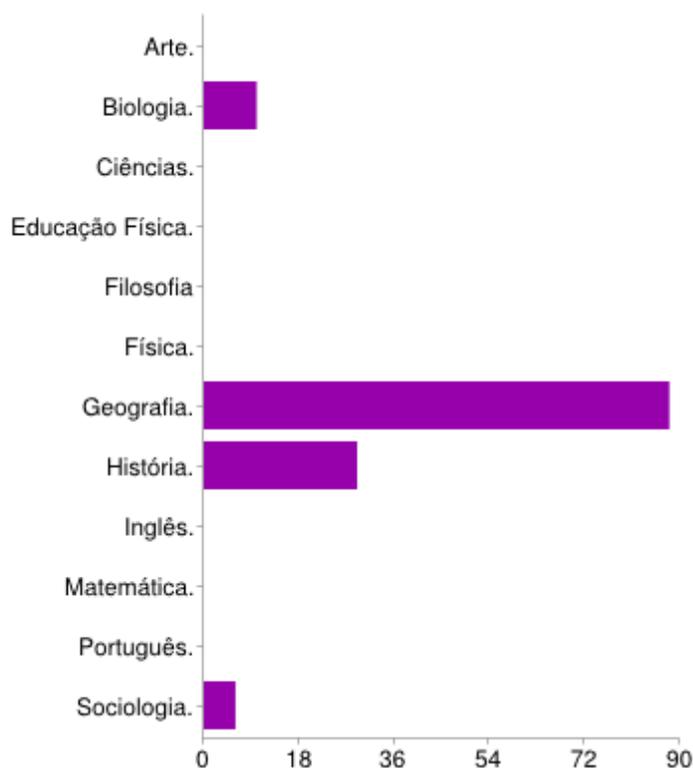
A fim de investigar como os conteúdos agrários comparecem na educação formal em algumas escolas de Londrina, inicialmente intentamos verificar se alguma disciplina na escola abordava algum tema relacionado à agricultura. Dos 160 alunos investigados, 95 deles (59%) responderam que sim, porém 65 alunos (41%) responderam que nenhuma disciplina abordou tal temática conforme o gráfico 5:



Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Gráfico 5 - Alguma disciplina desta escola abordou algum tema sobre a agricultura?

Segundo o gráfico 6 a disciplina escolar que mais abordou temas sobre a agricultura foi a Geografia com 66%, em seguida História com 22%, depois Biologia com 8% e, por último, a Sociologia com 5%.



Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Gráfico 6 - Disciplinas que já abordaram algum tema sobre a agricultura

A etapa das investigações descritas a seguir objetivou mensurar o nível de aprendizado dos discentes segundo uma avaliação feita por eles próprios. Foram sugeridos temas e conteúdos sobre a Geografia Agrária através de um formulário pré determinado (em anexo).

O universo pesquisado foi o de alunos do 3º ano do ensino médio, pela possibilidade de só terem tido este conteúdo nesta série.

Para mensurar este aprendizado criamos uma graduação numérica onde o aluno marcaria os números por nível de conhecimento sobre os temas numa escala de 1 a 6. As denominações (1) Muito importante, (2) Importante, (3) Indiferente ou indeciso, (4) Pouco importante, (5) Nunca importante e (6) Não conheço, foram analisadas segundo o seguinte parâmetro: excelente, ótimo, bom, regular, ruim e ausente, respectivamente.

Sendo assim, os alunos foram orientados para se prenderem aos números segundo uma ordem decrescente segundo o maior ou menor nível de aprendizado sobre os temas da Geografia Agrária presentes no formulário.

Foram visitadas seis escolas do município de Londrina, tendo prevalecido uma distribuição geográfica das mesmas, sendo quatro delas em pontos cardeais extremos da cidade de Londrina, uma na área central e uma na área rural, no distrito de Paiquerê. Essa etapa da pesquisa ocorreu entre os dias 20 de maio a 11 de agosto de 2014. Sobre o perfil dos alunos entrevistados, 139 deles (87%) estudam na zona urbana e 21 (13%) estudam na zona rural. Em relação ao turno, 109 deles (68%) estudam no período matutino e 51 deles (32%), estudam no período noturno. A idade dos entrevistados varia entre 17 e 40 anos, sendo que 80 alunos (50%) são do sexo feminino e 80 alunos (50%) são do sexo masculino.

Com relação aos docentes, verificou-se que somente 2 professores (9%) atua na educação do campo, sendo que 20 (91%) leciona em escolas urbanas. Quanto ao nível de ensino em que atuam, 13 docentes (59%) lecionam no ensino médio, 7 deles (32%) no ensino fundamental, 2 deles no Ensino de Jovens e Adultos - EJA e nenhum no ensino profissionalizante.

Quanto ao sexo, 15 docentes (68%) são do sexo feminino e 7 deles (32%) do sexo masculino. A idade dos docentes varia entre 33 e 61 anos. Os municípios em que os próprios residem e trabalham são: Rio Bom, Araongas, Ibiporã, Paranavaí, Rosário do Ivaí, Cambé, Jandaia do sul, Grandes Rios, Astorga, Londrina, Ivaiporã, Apucarana. Outro aspecto bastante heterogêneo entre os docentes é o ano de formação, variando entre 1988 a 2000.

A maioria deles (11) formou-se pela Faculdade de Jandaia do Sul sendo que 7 deles formou-se pela Universidade Estadual de Londrina, 1 deles pela Universidade Estadual de Maringá e 1 deles pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. O tempo de magistério dos docentes também é heterogêneo, sendo entre 10 e 30 anos. As fotos a seguir mostram o panorama dos professores que participaram da experiência de pesquisa do grupo focal:



Fonte: Mirian Oliveira de Araújo

Foto 1 – Panorama do grupo focal



Fonte: Mirian Oliveira de Araújo

Foto 2 – À esquerda um dos vários momentos de concentração e anotações em nossa investigação sobre os assuntos abordados pelos docentes do PDE. À direita a professora Jeane que nos proporcionou e nos auxiliou neste trabalho, registrando todos os momentos através de filmagem.



Fonte: Mirian Oliveira de Araújo

Foto 3 – Momento de participação e atenção entre os docentes

Sobre o grupo focal, constatamos que dos 22 professores presentes, alguns não se manifestaram em momento algum, e um dos professores afirmou que não gostaria de manifestar-se pois sentia-se incomodado com o tema. Nenhum dos professores presentes verbalizaram o desejo de saber quais seriam os motivos sobre a não manifestação do professor, e como regra para não influenciar na dinâmica do grupo focal, sob pena de distorcer a pesquisa, igualmente não o fiz.

No início do encontro a maioria mostrou-se tímida, mas com o passar do tempo alguns foram falando mais e outros menos, até o momento em que quase todos participaram. Um dos docentes, apesar de não monopolizar o debate, manifestou-se muitas vezes e quase sempre sobre assuntos diferentes do tema.

Passadas uma hora e vinte minutos da dinâmica, ocasião em que julgamos ter transcorrido tempo suficiente para os professores fazerem as colocações julgadas oportunas, indagamos sobre outros temas ainda não citados, como veremos adiante. Os temas foram enumerados um por um, com o objetivo de investigar se os professores também trabalhavam

os mesmos em suas aulas, já que estavam previstos no formulário para os discentes e que iriam orientar a pesquisa, por serem considerados indispensáveis para a formação dos alunos.

Tanto quanto a importância de conhecer o grau de conhecimento segundo a apreciação dos conteúdos por parte dos professores, a última etapa da pesquisa consistiu na investigação e análise dos conteúdos dos livros didáticos que as escolas visitadas utilizaram, sendo um total de três obras: Geografia Espaço e Vivência – Volume 2 (presente em três escolas), Geografia Geral e do Brasil – Volume 3 (presente em uma escola) e Fronteiras da Globalização - Volumes 2 e 3 (presente em 2 escolas). Todos os livros analisados são das escolas investigadas e o conteúdo dos mesmos é referente ao terceiro ano do ensino médio.

Adicionalmente, os parâmetros de comparação foram definidos a partir de literatura acadêmica e dados oficiais, como forma de mensurar a qualidade dos conteúdos dos livros didáticos. A aferição se deu por meio de leitura minuciosa (5 vezes) procurando identificar nas três coleções os possíveis conteúdos equivocados, anacrônicos, acrílicos, insuficientes, confusos, descontextualizados e superficiais sobre a Geografia Agrária. O questionário aplicado aos alunos foi usado como referência e, como forma de manter um instrumento único de comparação, utilizamos a mesma escala numérica.

3.1 A QUESTÃO AGRÁRIA SEGUNDO OS QUE FORMAM

Os parâmetros a seguir tratam da correlação entre a fala dos professores, através do grupo focal, e os conteúdos dos livros didáticos e não incluem os resultados da avaliação feita pelos próprios alunos, ou seja, a análise qualitativa dos livros e das falas dos professores foram elaboradas por nós, mas o conhecimento dos alunos foi mensurado segundo seu próprio segundo julgamento. Buscamos identificar se os mesmos corroboram com a ciência geográfica em fatos e dados ou se são equivocados, anacrônicos, acrílicos, insuficientes, confusos, descontextualizados e superficiais. Necessário lembrar que o fio condutor do trabalho é o referencial teórico construído a partir da bibliografia com a qual dialogamos no decorrer da pesquisa.

Para o detalhamento da investigação empírica, primeiramente apresentaremos os resultados do grupo focal, em segundo lugar descreveremos objetivamente as falas dos professores e posteriormente faremos a triangulação dentre as três fontes de pesquisa:

A AGRICULTURA ATUAL	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> • A fome local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura atual. • A fome no mundo, a produção agropecuária no mundo, países produtores e compradores de produtos agrícolas, papel da OMC e mercado de bens agrícolas no mundo.
FATORES HISTÓRICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> • Formação do território brasileiro, Capitâneas hereditárias e sesmarias, como se formaram as grandes fazendas no Brasil, Revolução verde, êxodo rural, escravidão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Terras de 1850, Quais os conflitos pela terra na história brasileira, Imigração, Formação da pequena propriedade, Expropriação indígena.
FATORES ECONÔMICOS/SOCIAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> • Causas e consequências da migração campo-cidade, Reforma Agrária, a importância do grande produtor para a economia do país, a importância do pequeno produtor para a economia do país, desemprego no campo e na cidade, ocupação de terras, movimentos sociais na luta pela terra, mecanização e quimificação na agricultura, biotecnologia na agricultura, relações de trabalho na agricultura, renda da terra, pluriatividades, monopolização do território pelo capital, MST. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de abordarem a disputa pela terra, não abordaram seus conflitos e suas consequências.
FATORES AMBIENTAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> • Transgênicos, os benefícios e malefícios da monocultura, contaminação do solo, da água e do ar com agrotóxicos, desmatamento, destruição da biodiversidade, os impactos ambientais causados pela migração tanto no campo quanto na cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios e malefícios da policultura e da agroecologia, erosão, assoreamento, Código Florestal Brasileiro.
FATORES CONCEITUAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> • O que é agricultura camponesa, Agronegócio, latifúndio, bancada ruralista, reforma agrária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possesores, grileiros, grande, média e pequena propriedade no Brasil e em outros países do mundo, agroecologia e agricultura de escala, homologação de

	terras indígenas, quilombos, OMC.
FATORES LEGAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> O papel dos governos, o Estatuto da Terra. 	<ul style="list-style-type: none"> Constituição de 1988 sobre o uso da terra, função social da terra, índice de produtividade, desapropriação.
FATORES DADOS CIENTÍFICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> Nenhum. 	<ul style="list-style-type: none"> Dados do IBGE sobre a produção, produtividade e rentabilidade do agronegócio e da agricultura camponesa, quem produz, o que se produz, quanto se produz, onde se produz e para quem se produz a agricultura brasileira.
FATORES CULTURAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> A importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade, a educação do campo e no campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Nenhum.
FATORES MUDIÁTICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
<ul style="list-style-type: none"> Criminalização dos movimentos sociais na luta pela terra. 	<ul style="list-style-type: none"> Dados da produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena e a grande propriedade.

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 1: Professores do Grupo Focal

Estratégias de ensino:

Dos 54 temas investigados em nosso trabalho, concluímos que os professores abordaram 25 temas (46%) e não abordaram 29 temas (54%), havendo contribuição equilibrada no debate segundo cada tema presente no grupo focal. Porém, ao nosso ver, a quantidade de temas abordados pelos professores foi insuficiente para a totalidade do ensino sobre Geografia Agrária. Por outro lado, verificamos que a grande maioria que manifestou-se, mostrou-se crítica e esclarecida naquilo que expôs, além de mostrar disposição para trabalhar com uma educação crítica e engajada. Ao mesmo tempo, percebemos que alguns professores mostraram-se equivocados com alguns temas, havendo heterogeneidade de opiniões e saberes. A seguir reproduziremos as falas do grupo focal demonstrando o que está de acordo com a literatura científica e com os dados oficiais e posteriormente os equívocos. Os temas sem

citações das falas dos professores e sem comentários, foram ausentes no grupo focal, o que explica o seu respectivo desequilíbrio.

Causas e consequências da migração campo cidade:

“Se você tem um esvaziamento do campo, vai ter uma organização crescente desordenada na cidade, que vai gerar vários problemas habitacionais e sociais que vai atingir esta população, afinal de contas ele deve ir para algum lugar”

“A saída do campo é ilusória”

“Vai trabalhar como bóia fria”

Verifica-se que há clareza para os professores sobre as implicações da migração campo cidade de forma desordenada, o que demonstra que todos que intervieram dominam o tema de forma satisfatória.

Ocupação de terras:

“Existe uma intenção da mídia para criminalizar os movimentos sociais... o que vem do livro didático também é insuficiente. Não colocam a questão cultural, o professor deve ser a diferença”

“Algumas invasões são programadas”

Apesar de um professor estar ciente que a mídia criminaliza os movimentos sociais, percebe-se que outro troca o nome ocupação por invasão. Isso pode parecer irrelevante para alguns, mas na verdade trata-se de um adjetivo construído de forma intencional, para mudar o olhar de toda a sociedade em relação às pessoas que lutam pela terra. Busca-se, com isso, inculcar a ideia de banditismo e de crime contra a propriedade.

Movimentos Sociais na Luta Pela Terra:

“Querência do Norte era um município bem pobre, mas depois da presença do MST e da reforma agrária percebi a mudança na cidade, pois aqueceu muito a economia. O caminho é o cooperativismo... o MST vai na contramão do sistema capitalista, defende o cooperativismo, uma propriedade mais socializada. No Brasil não se legitima a luta pelo MST, porque o que nós não vemos, o MST vê, que na verdade é encoberto... porque o Brasil se sustenta pela base latifundiária. A gente devia expor mais isso em sala de aula do que comprar verdades prontas colocadas pela mídia. Quem defende a agricultura familiar no Brasil é o MST!

“O MST é um movimento justo, mas por trás dele há uma UDR... UDR no Congresso para proteger os grandes, e o estado está por trás. Aqui que é o papel da Geografia, da função social da Geografia. A Geografia só é grande quando faz a parte social. Esquecem que no campo tem gente morrendo, precisando de médico, de escola”

“Que eu saiba o MST nunca invadiu uma propriedade improdutiva, foi só de político ou de grande empresa”

Dois professores exaltam o MST e a luta pela terra. Um deles denuncia a omissão do estado em relação ao campo e observa o papel dos ruralistas para tensionar o Congresso a votar leis de acordo com seus interesses. Também observa que a Geografia só é grande, se cumprir sua função social. Ainda que um professor afirme que o MST é um movimento que luta pela terra, o conceito utilizado é invasão, ao invés de ocupação. Trata-se do único professor que reproduziu tal adjetivo no grupo focal. Porém, parece não haver nenhuma intenção na sua fala de criminalizar os movimentos sociais, o que comprova o poder ideológico das representações sociais que, nem sempre, explicitam o apelo pejorativo para o qual foram forjadas.

Mecanização e quimificação na agricultura:

“Mecanização causa a impermeabilização do solo, as máquinas hoje são gigantes”

“Mas hoje até o pequeno para produzir está usando os agrotóxicos, senão não consegue produzir”

Apesar de um professor apontar os prejuízos para o solo após a mecanização, o mesmo não apontou a maior consequência da mesma: a migração de forma rápida e desordenada para as cidades o que trouxe vários prejuízos sociais, econômicos e ambientais. Quanto ao outro professor que afirma que sem agrotóxicos não é possível produzir, o mesmo deve desconhecer as técnicas da agroecologia. Quando afirmamos em sala de aula que até os pequenos produtores são reféns dos agrotóxicos, estamos na verdade naturalizando o consumo de agrotóxicos nos alimentos e fazendo os alunos pensar que este é o único caminho para se produzir alimentos.

Benefícios e malefícios da monocultura:

“Nós somos campeões no consumo de agrotóxico devido ao agronegócio. O agrotóxico é produzido na cidade, vai pro campo e retorna para a cidade como alimento”

Este professor observou bem os malefícios dos agrotóxicos sobre os alimentos, e ainda estabeleceu as conexões da cidade e do campo. Faltou apenas expor que os únicos beneficiados pela monocultura, são as transnacionais e os produtores da agricultura de escala.

Contaminação do solo, da água e do ar com agrotóxicos:

“Na minha cidade fica um cheiro muito ruim de veneno no ar, um índice muito grande de câncer já estudado lá, mas não divulgado, está ligado ao agronegócio

Importante observação do professor quanto à poluição do ar, porém ainda faltou a contaminação do solo e das águas.

Agricultura camponesa:

“A pessoa que mora no campo só vê dinheiro uma vez por ano”

“Nos assentamentos que visitamos tinham famílias muito bem, e outras estavam no programa nacional de agricultura familiar”

“Eu tenho uma amiga que não deve ter nem 3 alqueires de terra, mas eles plantam café, no intervalo do café, plantam tomate, tem o quiabo, o jiló, a abóbora e o alho. Ela entrega por semana 400 bandejas de jiló e quiabo e não precisam vender o café com o preço lá embaixo, pode guardar e esperar o melhor preço. Essa minha amiga ganha 400 a 500 reais por semana, só com o jiló, sem contar o tomate e o quiabo”

Um professor compactua do mito que o camponês é pobre e só vê dinheiro uma vez por ano. Supostamente, porque só produz um tipo de cultura. Mas outros dois pensam diferente, ao relatarem suas experiências concretas ao visitarem assentamentos e conviver com camponeses que produzem e vivem dos frutos de seu trabalho, sem nenhuma pobreza.

Agronegócio:

“Agronegócio é o que está salvando a Pátria e nos traz dividendos”

“Sem contar que gera empregos... se não for na agricultura, é na indústria”

Equívocos conceituais de dois professores sobre a realidade do agronegócio. Na verdade o agronegócio até pode gerar empregos no comércio e na indústria, mas em comparação com os postos de trabalho que podem ser gerados com a reforma agrária além dos ganhos sociais e econômicos do país, verifica-se grandes diferenças. Há ainda o prejuízo do passivo ambiental,

e os ganhos na sua maioria, só beneficiam as grandes propriedades, mas a representação para o senso comum é que toda a sociedade está participando de seus dividendos.

O papel dos governos:

“Uma das questões preocupantes da agricultura é a lei da oferta e da procura. Na colheita vai lá embaixo o valor... o atravessador ganha mais”

“Falta uma política local para organizar as cooperativas”

“Seria necessário uma política nacional de preços mínimos para o pequeno agricultor”

“Falta uma política para a agricultura familiar”

“Também esbarra no grande negócio, no agronegócio”

“A gente sabe que tem uma base muito forte que sustenta o agronegócio aqui no Brasil para não deixar passar a reforma agrária, e a gente vê claramente, e é um debate que temos que fazer com nossos alunos”

“Existe o poder político...não houve uma mudança estrutural. É importante debater quem é que está por trás disso. Ninguém quer deixar seu espaço e sua identidade, mas muitos são obrigados”

“Infelizmente o campo hoje segue uma política para atender o mercado internacional... por isso as pessoas saem do campo... esquecem que no campo ainda mora gente”

“Meu pai sempre incentivou a gente a sair do campo, e todos saíram. Ele acabou vendendo as terras. Imagino que isto aconteceu com muita gente”

“Deve-se fixar o homem no campo, inclusive é uma das estratégias do governo”

Todas as intervenções dos professores estão corretas pois mostram que deve haver a permanência dos camponeses, no campo, exceto a última intervenção. Este tema junto com os outros dois seguintes, foi o que mostrou maior participação dos professores evidenciou em seus relatos, que os mesmo estão atentos a este assunto. Somente o professor que diz ser estratégia do governo fixar o homem no campo, equivocou-se, pois se assim fosse, o governo atual promoveria uma ampla reforma agrária, além do aumento dos subsídios para os moradores do campo.

A importância e o trabalho e da cultura do camponês:

“ A importância do trabalho do camponês: produz alimentos”

“Deve existir a valorização do trabalho do campo para os alunos, mas hoje não se passa mais de pai para filho. A gente deve visar a importância da agricultura familiar”

“Falta de incentivo para quem tá lá. Mas quem tem que ter uma técnica para quem está lá, tem que ter dinheiro”

“Existe uma falta de suporte para o agricultor continuar lá”

“O setor primário sempre foi deixado de lado. A agricultura que nos dá origem sempre foi deixada de lado”

“A cidade vende uma ideia de felicidade”

Também neste tema os professores mostraram domínio sobre os assuntos. Apesar de um professor mencionar a técnica e o dinheiro para melhorar a vida camponês, supomos que o mesmo esteja se referindo aos subsídios do governo e da assistência técnica.

Educação do campo e no campo:

“O livro didático é o mesmo. O professor é quem deve mudar”

“A escola do campo também trabalha com as questões da diversidade e atender quem vive no campo. Não conheço bem porque nunca trabalhei”

“Tem que pegar alguma coisa que eles se identifiquem”

“É difícil falar da escola do campo para os alunos da cidade”

“Eu sinto muita dificuldade porque nem todos eles da cidade tem a vivência do campo...eles não sabem o que é levantar cedo, tirar leite, preparar a terra, cultivar a terra. Para eles se torna muito abstrato. Talvez levá-los para o campo, traria uma experiência mais real.

“Mas é difícil romper com os valores urbanos”

“Se você colocar algumas coisas na minha frente, nem eu sei”

“Mas a gente também fala do índio e daí...quando levei os alunos na reserva Apucarantina foi um choque!

“Levei-os para ver a agricultura e quando viram o amendoim e a batata doce, queriam levar os pés para casa”

“Para dar conta disso aí, da escola do campo, a gente precisa de mais formação. Não estamos preparados, mas vai depender também da contextualização e das metodologias”

Este tema também foi um dos que houve maior participação dos professores. Verifica-se que alguns não estão preparados para trabalhar nas escolas do campo, e nem discutir conteúdos do campo para os alunos da cidade. Supomos que também pode estar havendo a confusão

conceitual de escola do campo e da escola rural, quando um professor afirma que os livros didáticos são iguais. Afirmamos isso, porque nos acampamentos do MST, existe um material didático muito diferente das escolas da cidade. Porém também sabemos que a escola do campo não está restrita ao MST.

Um professor confessa que nem ele reconhece os produtos do campo se colocados na sua frente, e ele não deve ser o único pois a maioria dos professores sempre viveram nas cidades. Apesar de um dos professores afirmar que de uma forma ou de outra todos os temas haviam sido contemplados no debate, a análise criteriosa da filmagem mostrou que parte dos assuntos realmente não foi abordada no grupo focal e outros foram abordados de forma limitada ou equivocada.

Quanto às lacunas sobre o conhecimento dos professores referente à Geografia Agrária a nossa hipótese é de que a predominância do uso exclusivo do livro didático como material de apoio bibliográfico, a deficiente formação na graduação de alguns cursos de Geografia que não contemplam a Geografia Agrária em suas grades curriculares e a ausência da formação continuada podem ser os causadores destes conhecimentos parciais por parte dos docentes.

Outro ponto a destacar é que a maioria dos professores acredita ser difícil trabalhar os temas da Geografia Agrária nas escolas urbanas pelo fato de os alunos não vivenciarem aquela realidade, o que julgamos um equívoco, pois se assim fosse, então não se poderia trabalhar com nenhum conteúdo distante dos alunos, como por exemplo países, oceanos, vulcões, regiões brasileiras, etc. Outro equívoco é não perceber que tudo ou quase tudo que a cidade consome em produtos alimentícios, vem do campo, ou seja, o campo é concreto e não é distante dos moradores da cidade, em termos de dependência alimentar.

Um dos professores afirmou que em sua escola a direção determina que se trabalhe temas mais voltados para o vestibular, o que nos deixou surpresos, pois imaginávamos que isso até pode ocorrer nas escolas particulares, mas não nas públicas, onde o professor deve ser autônomo e senhor de si para propor seu planejamento, seu currículo e aplicar seus conteúdos. Outra dificuldade apontada por alguns professores é o fato dos mesmos lecionarem nas escolas do campo, porém levam consigo toda a bagagem cultural das cidades e do cotidiano urbano, lugar em que sempre viveram.

Por fim, concordamos com a fala do último professor quando o próprio afirma que devemos estar mais preparados para atuar na escola do campo e que a formação continuada é um dos caminhos para nos aperfeiçoarmos como educadores, ou seja, devemos nos

aperfeiçoar para atuarmos nas escolas do campo, mas também para superar as dificuldades de se ensinar conteúdos do campo nas escolas urbanas, sendo estes conteúdos, inerentes à Geografia Agrária. Como tudo está em movimento e a educação não foge a esta totalidade, queremos crer que haverá cada vez mais mudanças positivas, sendo a educação do campo uma das possibilidades de se avançar.

Com a análise da escola e seu diálogo com a questão agrária, pretendemos colaborar com a discussão dos critérios utilizados para conduzir o processo de seleção de conteúdos sobre a questão agrária a serem trabalhados nas escolas públicas. Não temos aqui a pretensão de ensinar os professores de Geografia a lecionar Geografia Agrária, mas sim objetivamos identificar qual o entendimento dos mesmos, bem como o dos alunos, pois se aspiramos mudanças no quadro social e econômico do país, podemos contribuir através da educação formal. O quadro 2, a seguir, arrola os temas não abordados nas três coleções dos livros didáticos presentes nas escolas investigadas, a saber: 1) Geografia Espaço e Vivência, 2) Geografia Geral e do Brasil e 3) Fronteiras da Globalização.

O primeiro livro a ser analisado foi o número 1 – **Geografia Espaço e Vivência:**

A AGRICULTURA ATUAL	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum.
FATORES HISTÓRICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Terras de 1850, Escravidão, Imigração, Formação da pequena propriedade, Expropriação indígena.
FATORES ECONÔMICOS/SOCIAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do grande produtor para a economia do país, Desemprego na cidade e no campo, A disputa pela terra, seus conflitos e suas consequências, Ocupação de terras
DADOS CIENTÍFICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Dados da produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena e a grande propriedade
FATORES AMBIENTAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios/malefícios da agroecologia,

	Desmatamento, Código Florestal Brasileiro.
FATORES CONCEITUAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Agronegócio, Agricultura camponesa, Latifúndio, Posseiros, Grileiros, A grande, a média e a pequena propriedade no Brasil e em outros países do mundo, Homologação das terras indígenas, Quilombos, Bancada ruralista, OMC.
FATORES CULTURAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade, A educação do campo e no campo.

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 2: Temas não abordados na Coleção Geografia Espaço e Vivência

A seguir será apresentada uma análise crítica dos temas abordados da coleção: Geografia, Espaço e Vivência – Volume 2:

ANÁLISE CRÍTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • Acríticos 	<p>1) Na pg 67, a coleção afirma que há uma imposição do plantio de culturas que interessam ao mercado mundial nos países periféricos pelos centrais, porém não explica o porque e nem como essa imposição ocorreu: “A implantação da Revolução Verde [...] impôs o plantio de culturas que interessavam ao mercado mundial de produtos agrícolas”.</p> <p>2) Na p. 67 a coleção afirma que “na realidade a chamada modernização do campo exigiu que os proprietários rurais investissem em maquinário”. Não explica o porque desta exigência e se os proprietários a que a coleção se refere são todos, ou só os que praticam a agricultura de escala. Também não menciona que os agricultores alheios a esta exigência também podem ser produtivos, como por exemplo com a prática da agroecologia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Equivocados 	<p>Na p. 37 a coleção cita: “Para os camponeses a terra é um meio de garantir a subsistência familiar”, ou seja classifica camponeses como agricultores de subsistência e não cita o termo autoconsumo.</p> <p>Também relaciona a agricultura camponesa como tradicional: “São exemplos de sistemas agrícolas [...] a agricultura itinerante [...] desenvolvidas por famílias camponesas”. Coloca no bojo das agriculturas tradicionais a itinerante, que realiza queimadas, criando uma confusão e uma generalização sobre a agricultura camponesa e reduzindo a mesma a estas práticas. Na p. 68 a coleção reconhece a diferença de financiamentos entre a agricultura de escala e entre a</p>

	camponesa, mas novamente corrobora com o ideário da modernização: “Essa política agrícola adotada pelo governo federal prejudicou os pequenos e médios produtores rurais [...] Tal fato dificulta os chamados minifúndios”.
<ul style="list-style-type: none"> • Insuficientes 	1) Na p. 49 a coleção explica os mecanismos de protecionismos, barreiras e subsídios dos países centrais para monopolizar os mercados mundiais em relação à agricultura, mas não explica o caso do Brasil: “Estados Unidos e União Europeia investem investem US\$ 350 bilhões ao ano para proteger produtos agrícolas [...] Esses subsídios criam uma situação artificial de mercado que mina a competição igualitária de outros países”. 2) Na p. 52 explica o conceito de agricultura orgânica e seu funcionamento, mas não aborda que neste tipo de agricultura, também pode haver precarização do trabalho. Na p.111 cita o termo sesmarias e afirma que para muitos estudiosos esta é a real causa dos latifúndios em nosso país. Mas não cita a Lei de Terras de 1850, o coronelismo, as grilagens e outros eventos mais recentes que igualmente bloqueiam a Reforma Agrária, dando a entender que esta (sesmarias) seria a causa do latifúndio no Brasil.

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 3: Análise crítica da Coleção Geografia, Espaço e Vivência – Volume 2

Concluimos que esta coleção abordou 25 temas (46%) e não abordou 29 (54%), ou seja, menos da metade dos temas abordados em nosso trabalho. Na investigação dos temas abordados constatamos que há 4 temas equivocados, 2 insuficientes e 2 acríticos. Em suma, apesar dos temas abordados (46%) serem em sua maioria corretos e críticos, ainda assim os consideramos insuficientes para um aprendizado consistente sobre a questão Agrária.

Quanto à Coleção: **Geografia Geral e do Brasil – Volume 3**, constatou-se:

AGRICULTURA ATUAL	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • A fome no mundo
FATORES HISTÓRICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do território brasileiro, Capitâneas hereditárias e Sesmarias, Lei de terras de 1850, Como se formaram as grandes fazendas no Brasil, Quais os conflitos pela terra na história brasileira, Escravidão, Imigração, Formação da pequena propriedade, Expropriação indígena.
FATORES ECONÔMICOS/SOCIAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados

	<ul style="list-style-type: none"> • A disputa pela terra, seus conflitos e suas consequências, Ocupação de terras, Movimentos sociais na luta pela terra.
FATORES AMBIENTAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios malefícios da policultura; os benefícios malefícios da agroecologia; destruição da biodiversidade; erosão; assoreamento; Código Florestal Brasileiro.
FATORES LEGAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de produtividade.
DADOS CIENTÍFICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Dados pela produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena propriedade e a grande propriedade.
FATORES CULTURAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • A educação do campo e no campo.

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 4: Temas não abordados da Coleção Geografia Geral do Brasil – Volume 3:

No que diz respeito a análise crítica dos temas abordados da coleção Geografia Geral e do Brasil – Volume 3 vê-se:

ANÁLISE CRÍTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • Acríticos 	<p>1) Na p. 249 e 250, a coleção aborda o tema em que a agricultura dos países desenvolvidos é subsidiada por seus governos e que são impostas barreiras para os produtos agrícolas brasileiros e mundiais não concorrerem de forma equivalente no comércio internacional. Porém a coleção não explica que o organismo internacional que deve regular este comércio é a OMC, além de não conceituar a mesma e não esclarecer quais são suas funções, 2) Na p. 246 a coleção explica que os interesses dos grandes proprietários na Constituição de 1988 eram representados por um numeroso lobby de deputados e senadores, mas não a denomina de bancada ruralista</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Confusos 	<p>1) Na p. 236 e 237 a coleção afirma que a biotecnologia traz benefícios socioeconômicos e ambientais, porém faz críticas e elogios aos transgênicos, não oferecendo nenhuma certeza para o docente e para o discente: “[...] vem proporcionando benefícios socioeconômicos e ambientais [...] além dos possíveis efeitos danosos à saúde humana” 2) Na p. 242 conceitua trabalho familiar como de</p>

	<p>subsistência, mas afirma que se a família obter bons índices de produtividade e rentabilidade, a qualidade de vida é boa e seus membros raramente sentem a necessidade de complementar a renda com outras atividades. A incoerência e a confusão está no conceito, ou seja, se uma família vive uma vida boa, a mesma não pode ser classificada como de subsistência: “Trabalho familiar: caracterizado pelo predomínio de mão de obra familiar [...] podem ser de subsistência ou de jardinagem” 2) Na p. 227, conceitua a agricultura camponesa como de subsistência além de afirmar que a mesma agride o meio ambiente: “Um tipo de agricultura familiar que prevalece nas regiões pobres é a agricultura de subsistência [...] não há preocupação com a conservação do solo”. Ou seja, uma leitura menos atenta por parte dos discentes e do docente, pode induzi-los a generalizar a agricultura familiar como pobre e agressora do meio ambiente. 3) Na p. 240 a coleção afirma que a Reforma Agrária é importante pois “poderia ter possibilitado melhores condições de vida a milhões de famílias”. Mas na p. 244, apresenta o texto de Francisco Graziano (que será analisado a seguir) afirmando que as perdas só seriam sociais, mas não econômicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Equivocados 	<p>1) Na p. 240 corrobora com a modernização e a tecnificação afirmando que “caso um agricultor se recuse a comprar os fertilizantes [...] terá sérias dificuldades em vender sua produção porque os alimentos terão uma aparência inferior [...]”. Ao corroborar este paradigma, pode levar o docente e os discentes a acreditarem que este é o único caminho de se praticar agricultura na contemporaneidade. 2) Na p. 244 um fragmento do texto de Francisco Graziano afirma que “toda a economia brasileira cresceu vigorosamente, urbanizando-se e industrializando-se, sem necessitar democratizar a posse da terra, nem precisar do mercado interno rural”. A coleção pode também confundir o discente e o docente pois neste texto Graziano, afirma que a ausência da Reforma Agrária pode ser um prejuízo social, mas não econômico, o que é um equívoco. 3) Na p. 246 denomina terras ocupadas como terras invadidas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Insuficientes: 	<p>Na p. 246 aborda o conteúdo sobre desapropriação de forma bastante insuficiente. Não explica o conceito e não revela quais são as outras irregularidades que constam na lei que obrigam a desapropriação.</p>

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 5: Análise crítica da Coleção Geografia Geral e do Brasil – Volume 3

Concluimos que esta coleção abordou 30 temas (56%) e não abordou 24 temas (44%) dos temas elencados como fundamentais segundo a metodologia desse trabalho. Quanto aos temas abordados, constatamos que há 3 temas acrícos, 3 temas confusos e 2 temas equivocados. Apesar de ser a coleção mais generosa em termos de conhecimentos agrários

dentre as três analisadas, ainda assim a consideramos insuficiente para um aprendizado consistente.

Sobre a Coleção **Fronteiras da Globalização volume 2 e 3**, constatou-se:

FATORES AGRICULTURA ATUAL	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	Nenhum
FATORES HISTÓRICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Como se formaram as grandes fazendas no Brasil, Revolução Verde, Escravidão, Imigração, Formação da pequena propriedade, Expropriação indígena
FATORES ECONÔMICOS/SOCIAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma Agrária, A importância do grande produtor para a economia do país, A importância do pequeno produtor para a economia do país, A disputa pela terra, seus conflitos e suas consequências, Ocupação de terras, Movimentos Sociais na luta pela terra, Mecanização e quimificação na agricultura.
FATORES AMBIENTAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios/malefícios da policultura, Os benefícios malefícios da monocultura, Os benefícios/malefícios da agroecologia, Desmatamento, Destruição da biodiversidade, Erosão, Contaminação do solo e da água com agrotóxicos, Assoreamento, Código Florestal Brasileiro.
FATORES CONCEITUAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Latifúndio, Reforma Agrária, Homologação das terras indígenas, Quilombos, Bancada ruralista, OMC.
FATORES LEGAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de 1988 sobre o uso da terra, Função social da terra, Índice de produtividade, Desapropriação
FATORES CIENTÍFICOS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados

	<ul style="list-style-type: none"> Dados pela produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena propriedade e a grande propriedade, Dados do IBGE sobre a produção, produtividade e rentabilidade do agronegócio e da agricultura camponesa.
FATORES CULTURAIS	
Temas Abordados	Temas Não Abordados
	<ul style="list-style-type: none"> A importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade, A educação do campo e no campo.

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 6: Temas não abordados da Coleção Fronteiras da Globalização – Volume 2 e 3

A seguir será apresentada a análise crítica dos temas abordados da coleção Fronteiras da Globalização vol. 2 e 3:

ANÁLISE CRÍTICA	
<ul style="list-style-type: none"> Acríticos 	<p>1) Na pg. 204 do volume 3, denomina os Movimentos Sociais de Luta pela Terra de “invasores”: “Os invasores do MST argumentam que estão tomando posse das terras improdutivas e o outro lado considera essa atitude um ato criminoso que fere o direito de propriedade” Sobre esta denominação citada por esta coleção, além da mesma ser acrítica a mesma é equivocada, já que movimentos sociais que lutam pela terra e pela reforma agrária prevista na Constituição Federal, ocupam as terras para mostrar para o poder judiciário e para o poder executivo, mais precisamente para o INCRA, que existem muitas terras irregularmente apossadas e, por último, para mostrar para a sociedade que a luta pela reforma agrária, através das ocupações de terras, é legítima. 2) Conceitua posseiros e grileiros na pg. 205, volume 3 mas não discute a correlação destes personagens, 3) Conceitua o agronegócio na pg. 195, volume 3 apenas como sendo um setor produtivo da agricultura de escala e não apresenta os dados do IBGE incluindo as pequenas propriedades como importante setor de contribuição na produção.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Confusos 	<p>1) Apresenta na pg. 146 do volume 2 o conceito de agricultura itinerante com algumas características da agricultura camponesa, o que é ao mesmo tempo equivocado e confuso, pois gera ausência de clareza: “Praticada por famílias pobres [...] essa mão de obra familiar, numerosa, desqualificada, que utiliza técnicas arcaicas como o uso da enxada ou a queimada em pequenas e médias propriedades”. Como em outra coleção já citada anteriormente, a falta de clareza pode levar o docente e os discentes menos atentos a acreditarem que esta é a única forma de agricultura familiar, além de reforçar que a mesma</p>

	agride o meio ambiente. Isto pode ocorrer porque em nenhum texto os autores trabalharam com o conceito de agroecologia, praticada por muitas famílias e capaz de preservar o meio ambiente. 2) Na pg. 200 do volume 3 a grande, a média e a pequena propriedade no Brasil é explicada pelo módulo fiscal de 1993, porém não há exemplos em hectares para que o aluno tenha um parâmetro concreto. Também não há a informação do que seria a pequena, a grande e a média propriedade em outros países do mundo, com extensões menores, 3) Um artigo do Estado de São Paulo na pg. 147 do volume 2 informa que a modernização através do neocolonialismo é vista como a salvação para recuperar a agricultura na África e para produzir alimentos para a futura população de 9 bilhões, 2) Na pg. 206 do volume 3 denomina o trabalho familiar como de subsistência e reduz quase todos estes sujeitos como pobres do campo: “Realizado geralmente nas pequenas e médias propriedades de subsistência”
• Insuficientes	1) Aborda na pg. 203 do volume 3 o desemprego no campo, mas não o desemprego nas cidades causados pela grande migração, além de não explicar suas causas e conseqüências tanto no campo quanto na cidade.
• Superficiais	1) Aborda na pg. 200 do volume 3 a formação do território brasileiro de forma bastante simplificada onde o conteúdo sobre as sesmarias e o coronelismo estão ausentes. 2) Aborda na p. 143 do volume 2 e 196 do volume 3 a agricultura orgânica mas não explica que as próprias não usam agrotóxicos e também podem manter o trabalho escravo.

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 7: Análise crítica da Coleção Fronteiras da Globalização – Volume 2 e 3

Concluimos que esta coleção abordou 20 temas (37%), sendo que 34 temas (63%) dos norteadores desse trabalho estão ausentes. Ademais, constatamos 3 temas acrílicos, 2 confusos, 2 equivocados, 1 insuficiente e 1 superficial.

Apesar da coleção apresentar parcialmente informações corretas sobre os temas que se referem à agricultura e à Geografia Agrária, também constatamos muitas lacunas nos conteúdos, ou seja, muitos daqueles que são indispensáveis para o aprendizado estão ausentes.

Também constatamos que os conteúdos e temas presentes na coleção estão desconectados ao longo dos livros, ou seja, os conteúdos estão presentes no caderno 1, 2 e 3, embora fosse mais pedagógico concentrá-los em 1 dos 3 volumes. Ou seja, se o discente estudar apenas um ano ou dois anos na escola em que esta coleção foi adotada, o mesmo terá um conhecimento parcial dos conteúdos, podendo comprometer o entendimento dos temas ou a distorção dos verdadeiros objetivos propostos pelos autores.

Por fim também concluimos que de forma geral os conteúdos da coleção são insuficientes, pois além dos conteúdos ausentes muitos dos temas presentes apresentam

alguma destas características: acríticos, confusos, equivocados, superficiais ou insuficientes, como já apontados anteriormente. Estas constatações nos levam a considerar que a coleção não apresenta subsídios suficientes para um aprendizado consistente sobre Geografia Agrária.

As contradições e equívocos constatados nos livros didáticos também evidenciam um outro grave problema, sendo este a ausência de critérios consistentes pelo MEC para aprovar o material didático em uso no país. Supomos que as equipes que aprovam as coleções também são despreparadas em vista do distanciamento dos avaliadores da literatura acadêmica construída com base nos dados oficiais. O resultado são coleções com muitos equívocos, como demonstrado em nosso trabalho.

Ao longo do tempo em que temos atuado na docência, em que somos convocados a atuar na escolha das coleções dos livros didáticos, verificamos um traço em comum: quase todos são muito semelhantes em quantidade, qualidade, profundidade, rigor e outros aspectos sobre os temas referentes à Questão Agrária. Em regra, são semelhantes a um produto ou a uma mercadoria, em que a efemeridade do consumo é semelhante à efemeridade dos conteúdos. Outro aspecto percebido é que as coleções também são semelhantes em suas propostas, ou seja, conteudistas, porém sem profundidade, sendo a maioria voltada apenas para vestibulares.

3.2 O CONJUNTO DOS DADOS NUMA PERSPECTIVA ANALÍTICA COMUM

Nesta etapa analítica buscamos estabelecer as relações entre os três objetos investigados com o objetivo de refutar ou corroborar nossa hipótese. Para chegarmos à nossa conclusão, primeiramente selecionamos os temas mais ausentes nos livros didáticos e no grupo focal dos professores, além dos temas em que os alunos aprenderam muito pouco, sendo estes classificados por nós como mais ausentes. Posteriormente analisaremos os temas mais presentes também no grupo focal, nos livros didáticos e aqueles segundo os alunos, os quais mais aprenderam.

Considerando os professores, os livros didáticos e os alunos, definimos um corte qualitativo, segundo a escala numérica de 1 a 6 para valorar o grau de conhecimento, do excelente ao nulo, correlacionado com um o parâmetro quantificável, no sentido de identificar as respostas segundo porcentagens: de professores (num total de 22), livros didáticos (num total de 3 coleções) e alunos (num total de 160).

Quanto aos temas ausentes, destacam-se:

AGRICULTURA ATUAL
<ul style="list-style-type: none"> • A fome no mundo: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos. • A produção agropecuária no mundo: por 100% dos professores. • Países produtores e compradores de produtos agrícolas: por 100% dos professores. • Papel da OMC e mercado de bens agrícolas no mundo: por 100% dos professores, por 43% dos alunos.
FATORES HISTÓRICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Formação do território brasileiro: por 100% dos professores. • Capitâneas hereditárias e sesmarias: por 34% dos alunos • Lei de Terras de 1850: por 100% dos professores, 66% dos livros didáticos, por 51% dos alunos • Como se formaram as grandes fazendas no Brasil: por 33% dos livros didáticos, por 34% dos alunos • Revolução Verde: por 33% dos livros didáticos, por 42% dos alunos • Êxodo rural: 33% dos livros didáticos • Quais os conflitos pela terra na história brasileira: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos, 35% dos alunos • Escravidão: por 66% dos livros didáticos • Imigração: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos • Formação da pequena propriedade: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos • Expropriação indígena: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 27% dos alunos
FATORES ECONÔMICOS/SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Causas e consequências da migração campo-cidade: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Reforma Agrária: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • A importância do grande produtor para a economia do país: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • A importância do pequeno produtor para a economia do país: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Desemprego no campo e na cidade: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • A disputa pela terra, seus conflitos e suas consequências: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos • Ocupação de terras: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Movimentos Sociais na Luta pela Terra: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Mecanização e quimificação na agricultura: por 27% dos alunos • Biotecnologia na agricultura: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Relações de trabalho na agricultura: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos
FATORES AMBIENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios/males da policultura: por 100% dos professores, 66% dos livros didáticos, 34% dos alunos • Os benefícios/males da monocultura: 36% dos alunos • Os benefícios/males da agroecologia; por 100% dos professores, 100% dos livros

<p>didáticos, 30% dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os impactos ambientais causados pela migração campo-cidade, tanto no campo quanto na cidade: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Desmatamento: por 100% dos livros didáticos • Destruição da biodiversidade: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos • Erosão: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos • Contaminação do solo e da água com agrotóxicos: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente • Assoreamento: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 43% dos alunos • Código Florestal Brasileiro por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 33% dos alunos
FATORES CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • O que é agronegócio: por 33% dos livros didáticos • O que é agricultura camponesa: por 100% dos livros didáticos, 28% dos alunos • O que é latifúndio: 33% dos livros didáticos, 20% dos alunos • O que são posseiros: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos, 37% dos alunos • O que são grileiros: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos e 37% dos alunos • O que é a grande, a média e a pequena propriedade no Brasil e em outros países do mundo: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 22% dos alunos • O que é agroecologia, agricultura orgânica e agricultura de escala: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos (agroecologia e agricultura de escala) e 33% dos livros didáticos (agricultura orgânica), 35% dos alunos • O que é Reforma Agrária: por 100% dos professores, 66% dos livros didáticos • O que é homologação de terras indígenas: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 31% dos alunos • O que são quilombos: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 21% dos alunos. • O que é bancada ruralista: por 90,9% dos professores, sendo que 04,5 relata de forma ótima e 04,5% de forma ruim, 100% dos livros didáticos, 36% dos alunos. • O que é OMC: por 100% dos professores e 100% dos livros didáticos, 47% dos alunos.
FATORES LEGAIS
<ul style="list-style-type: none"> • O papel dos governos: • Constituição de 1988 sobre o uso da terra: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos, 25% dos alunos • Função social da terra: por 100% dos professores, 66% dos livros didáticos, 19% dos alunos • O que é índice de produtividade: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos • O que é desapropriação: por 100% dos professores, 66% dos livros didáticos, 27% dos alunos
FATORES CIENTÍFICOS (DADOS)
<ul style="list-style-type: none"> • Dados da produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena e grande propriedade: por 100% dos professores, 100% dos livros didáticos • Dados do IBGE sobre a produção, produtividade e rentabilidade do agronegócio e da agricultura camponesa: por 100% dos professores, 33% dos livros didáticos

- Quem produz, o que se produz, quanto se produz, onde se produz e para quem produz a agricultura brasileira: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente.

FATORES CULTURAIS

- A importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade: presente nos 3 objetos e analisado posteriormente
- A educação do campo e no campo: por 100% dos livros didáticos

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 8: Temas ausentes dos três objetos de estudo

Temas presentes:

Além de identificar os temas presentes nas falas grupo focal dos professores e dos conteúdos dos livros didáticos, também procuramos mensurar a qualidade dos mesmos, além de também verificamos quais os temas em que aos alunos consideram que seu aprendizado foi excelente ou ótimo. De forma quantitativa mostraremos a porcentagem de professores, livros e alunos.

A AGRICULTURA ATUAL

- A fome no mundo: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, para 64% dos alunos é excelente e 28% é ótimo
- A produção agropecuária no mundo: relatado de forma ótima por 66% dos livros didáticos, para 36% dos alunos é excelente e 44% é ótimo
- Países produtores e compradores de produtos agrícolas: relatado de forma ótima por 66% dos livros didáticos, para 25% dos alunos é excelente e 43% é ótimo
- Papel da OMC e mercado de bens agrícolas no mundo: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos

FATORES HISTÓRICOS

- Formação do território brasileiro: relatado de forma regular por 33% dos livros didáticos
- Capitâneas hereditárias e sesmarias: relatado de forma boa por 33% dos livros didáticos, 04,5% dos professores relataram de forma boa e 04,5% de forma regular sendo que 90,9% não se manifestaram
- Lei de Terras de 1850: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos
- Como se formaram as grandes fazendas no Brasil: 04,5% dos professores relataram de forma regular sendo que 95,4% não se manifestaram, para 25% dos alunos é ótimo
- Revolução Verde: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, 04,5% dos professores relataram de forma regular e 04,5% de forma ruim enquanto 95,4% não se manifestaram,
- Êxodo rural: relatado de forma excelente por 66% dos livros didáticos, 04,5% dos professores relataram de forma boa e por 04,5% de forma ruim sendo que 90,9% não se manifestaram, para 15% dos alunos é excelente e 39% é ótimo
- Quais os conflitos pela terra na história brasileira:
- Escravidão: 04,5% dos professores relataram de forma regular sendo que 95,4% não se manifestaram, para 32% dos alunos é excelente e 42% é ótimo
- Imigração: para 21% dos alunos é excelente e 50% é ótimo

<ul style="list-style-type: none"> • Formação da pequena propriedade: para 16% dos alunos é excelente e 28% é ótimo • Expropriação indígena: para 16% dos alunos é excelente e 32% é ótimo
FATORES ECONÔMICOS/SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Causas e consequências da migração campo-cidade: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, 18% dos professores relataram de forma boa e 04,5% de forma ruim, sendo que 77,2 não se manifestaram, para 22% dos alunos é excelente e 39% é ótimo • Reforma Agrária: 04,5% dos professores relataram de forma boa sendo que 95,4% não se manifestaram, para 31% dos alunos é excelente e 46% é ótimo • A importância do grande produtor para a economia do país: 09% dos professores relataram de forma ruim sendo que 90,9% não se manifestaram, para 38% dos alunos é excelente e 34% é ótimo • A importância do pequeno produtor para a economia do país: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, 18% dos professores relataram de forma regular sendo que 82 % não se manifestaram, para 28% dos alunos é excelente e 40% é ótimo • Desemprego no campo e na cidade: 13,6% dos professores relataram de forma boa, 04,5% de forma regular sendo que 81,8% não se manifestaram, para 39% dos alunos é excelente e 29% é ótimo • A disputa pela terra, seus conflitos e suas consequências: relatado de forma regular por 66% dos livros didáticos para 20% dos alunos é excelente e 40% é ótimo • Ocupação de terras: 04,5% dos professores relataram de forma ruim sendo que 95,4% não se manifestaram, para 17% dos alunos é excelente e 32% é ótimo <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos Sociais de Luta pela Terra: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, 09% dos professores relataram de forma ótima, 14% de forma ruim sendo que 87% não se manifestaram, para 25% dos alunos é excelente e 30% é ótimo • Mecanização e quimificação na agricultura: relatado de forma excelente por 33% dos livros didáticos 04,5% dos professores relataram de forma ruim sendo que 95,4% não se manifestaram, para 20% dos alunos é excelente e 25% é ótimo • Biotecnologia na agricultura: relatado de forma excelente por 66% dos livros didáticos 04,5% dos professores relataram de forma regular sendo que 95,4% não se manifestaram, para 29% dos alunos é excelente e 32% é ótimo • Relações de trabalho na agricultura: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos para 26% dos alunos é excelente e 36% é ótimo
FATORES AMBIENTAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios/malefícios da policultura: para 21% dos alunos é excelente e 26% é ótimo • Os benefícios/malefícios da monocultura: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, 0,9% dos professores relataram de forma boa sendo que 90,9% não se manifestaram, para 20% dos alunos é excelente e 26% é ótimo • Os benefícios/malefícios da agroecologia: para 23% dos alunos é excelente e 28% é ótimo • Os impactos ambientais causados pela migração campo-cidade, tanto no campo quanto na cidade: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, 04,5% dos professores relataram de forma boa sendo que 95,4% não se manifestaram, para 28% dos alunos é excelente e 42% é ótimo • Desmatamento: 04,5% dos professores relataram de forma regular sendo que 95,4 não se manifestaram, para 59% dos alunos é excelente e 23% é ótimo • Destruição da biodiversidade: para 47% dos alunos é excelente e 22% é ótimo

- Erosão: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos, para 30% dos alunos é excelente e 35% é ótimo
- Contaminação do solo e da água com agrotóxicos: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos 04,5% dos professores relataram de forma boa e 95,4% não se manifestaram, para 57% dos alunos é excelente e 21% é ótimo
- Assoreamento: ausente nos 3 objetos
- Código Florestal Brasileiro: para 28% dos alunos é excelente e 19% é ótimo

FATORES CONCEITUAIS

- O que é agronegócio: 0,9% dos professores relataram de forma ruim e 90,9% não se manifestaram, para 28% dos alunos é excelente e 29% é ótimo
- O que é agricultura camponesa: 04,5% dos professores relataram de forma boa, 09% de forma ruim e 86,3% não se manifestaram, para 14% dos alunos é excelente e 35% é ótimo
- O que é latifúndio: para 10% dos alunos é excelente e 33% é ótimo
- O que são posseiros: relatado de forma ótima por 66% dos livros didáticos, para 24% dos alunos é ótimo
- O que são grileiros: relatado de forma ótima por 66% dos livros didáticos, 04,5% dos professores relataram de forma regular e 95,4% não se manifestaram, para 20% dos alunos é ótimo
- O que é a grande, a média e a pequena propriedade no Brasil e em outros países do mundo, para 10% dos alunos é excelente e 29% é ótimo
- O que é agroecologia, agricultura orgânica e agricultura de escala: relatado de forma regular o conceito de agricultura orgânica por 66% dos livros didáticos, para 13% dos alunos é excelente e 19% é ótimo
- O que é Reforma Agrária: para 26% dos alunos é excelente e 32% é ótimo
- O que é homologação de terras indígenas: para 10% dos alunos é excelente e 19% é ótimo
- O que são quilombos: para 22% dos alunos é excelente e 27% é ótimo
- O que é bancada ruralista: 04,5% dos professores relataram de forma excelente, 04,5% de forma ótima e 90,9% não se manifestaram, para 09% dos alunos é excelente e 21% é ótimo
- O que é OMC: relatado de forma ótima por 33% dos livros didáticos

FATORES LEGAIS

- O papel dos governos: relatado de forma boa por 100% dos livros didáticos, 31,8% dos professores relataram de forma boa, 13% de forma regular, 04,5 de forma ruim e 50% não se manifestaram, para 54% dos alunos é excelente e 23% é ótimo
- Constituição de 1988 sobre o uso da terra: para 12% dos alunos é excelente e 25% é ótimo
- Função social da terra: relatado de forma ruim por 33% dos livros didáticos para 21% dos alunos é excelente e 26% é ótimo
- O que é índice de produtividade: para 21% dos alunos é excelente e 36% é ótimo
- O que é desapropriação: para 10% dos alunos é excelente e 33% é ótimo

FATORES DADOS CIENTÍFICOS

- Dados da produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena e grande propriedade: para 32% dos alunos é excelente e 40% é ótimo
- Dados do IBGE sobre a produção, produtividade e rentabilidade do agronegócio e da agricultura camponesa: para 32% dos alunos é excelente e 35% é ótimo

- Quem produz, o que se produz, quanto se produz, onde se produz e para quem produz a agricultura brasileira: 04,5% dos professores relataram de forma regular, 0,9% de forma ruim sendo que 86% não se manifestaram, para 32% dos alunos é excelente e 42% é ótimo

FATORES CULTURAIS

- A importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade: 09% dos professores relataram de forma ótima, 30% de forma boa, 18% de forma regular 05% de forma ruim sendo que 38% não se manifestaram, para 40% dos alunos é excelente e 40% é ótimo
- A educação do campo e no campo: 14% dos professores relataram de forma boa, 05% de forma ruim 22% de forma regular sendo que 59% não se manifestaram, para 56% dos alunos é excelente e 28% é ótimo

Fonte: Pesquisa *in locu* (2015)

Quadro 9: Análise qualitativa dos temas presentes dos três objetos de estudo

3.3 ANÁLISE A PARTIR DA PROPOSTA DE TRIANGULAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS CAPTADAS NA INVESTIGAÇÃO

Os temas ausentes e presentes nos 3 objetos da investigação nem sempre aparecem de forma homogênea. Ao contrário, são raros os temas que estão ausentes ou presentes ao mesmo tempo. Isto revela que não há uma generalidade de saberes, equívocos e aprendizados, mas sim um mosaico de saberes e equívocos. Os temas ausentes, por si próprios já são um prejuízo para a apropriação dos conhecimentos de Geografia Agrária. Há ainda há os temas presentes mas com qualidade de apropriação por docentes e livros de forma não satisfatória para um aprendizado completo, e há os temas presentes que são excelentes, ótimos e bons, porém estes últimos são minoria após os dados revelados pela investigação.

Outro evidência da investigação é que entre os livros didáticos também não há uma homogeneização de temas, conteúdos e saberes, sendo que cada uma das coleções trabalham muitos temas diferentes. Ainda que poucos temas dos livros sejam excelentes, ótimos ou bons pois são trabalhados com profundidade, na sua maioria os livros não abordaram muitos temas e a maioria dos mesmos são equivocados, insuficientes, superficiais, descontextualizados e acrílicos.

Quanto aos alunos, há uma revelação importante após a investigação: os temas em que dentre as respostas sobre ter havido alguma aprendizagem, ela se situar nos melhores parâmetros, ou seja, a maioria revelou ter aprendido de forma excelente ou ótima, também para grande parte dos mesmos são temas considerados ausentes. Ou seja, há um equilíbrio entre o aprendizado e o desconhecimento sobre os mesmos temas. Mas também há os temas

em que os alunos julgam ter excelente aprendizagem e outros que são totalmente desconhecidos.

Como a investigação objetivou emergir apenas o nível de aprendizado conforme o julgamento dos próprios alunos, para nós não foi possível saber se os temas que os próprios consideram ter aprendido de forma excelente ou ótimo estavam presentes na educação formal, informal ou não formal, e também não foi possível mensurar a qualidade dos conteúdos sobre estes temas. Ou seja, o que pode ser um aprendizado excelente ou ótimo conforme o julgamento do aluno, pode ser um aprendizado acrítico, superficial, confuso, equivocado e insuficiente de acordo com a literatura científica e os dados oficiais.

Quanto aos docentes, verificou-se que o senso comum de uma parte dos mesmos também foi evidente segundo os dados de muitas intervenções que classificamos como regulares, ruins ou ausentes. Também percebemos que muitas das intervenções equivocadas não tinham um contraponto de contestação ou correção por parte dos outros docentes, o que em nossa hipótese, concordaram com a primeira fala, caracterizando então, o consenso.

Porém, também houve intervenções com propriedade e crítica sobre outros temas, sendo que os temas que mais permearam o debate do grupo focal foram os que exaltaram a importância da agricultura camponesa para a economia e para a cultura brasileira, a importância e a legitimidade dos movimentos sociais, o descaso dos governos para com a reforma agrária e subsídios para a agricultura camponesa, além da educação do campo e no campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar ao longo do trabalho que há lacunas no aprendizado dos discentes, na abordagem dos docentes além de conteúdos confusos, equivocados, insuficientes, superficiais e acríticos nos livros didáticos. Concluímos que embora alguns professores e alguns livros didáticos tenham abordado temas importantes da Geografia Agrária, falharam ou equivocaram-se em outros temas igualmente relevantes para um aprendizado pleno.

Quanto aos alunos, verificou-se que pouco mais da metade identificou em alguma disciplina o tema agricultura, além de muitos considerarem de pouca importância ou não conhecerem vários temas da agricultura e da Geografia Agrária.

Conclui-se assim que há lacunas nos conteúdos dos livros didáticos, nos conhecimentos dos alunos e na abordagem dos professores sobre a Questão Agrária, devidamente evidenciadas nesse trabalho. Daí concluirmos que há prejuízos no aprendizado dos alunos e posteriormente na compreensão da Questão Agrária brasileira e de todos os seus desdobramentos.

Isto pode gerar um outro problema que é a indiferença quanto às questões de desigualdades sociais tanto no campo quanto na cidade e a desmobilização para a cidadania, para a defesa dos direitos humanos e civis, para a valorização da agricultura camponesa, para a visibilidade do camponês como um sujeito essencial da sociedade, e por último, para o próprio protagonismo cidadão dos discentes.

Em suma, constatamos que em relação aos conteúdos:

- 1) Alguns conteúdos dos livros didáticos pesquisados corroboram com a ciência, mas muitos conteúdos são equivocados, insuficientes e não apresentam a totalidade dos assuntos envolvidos;
- 2) Muitos alunos não conhecem ou acreditam ter aprendido de forma ruim ou regular a totalidade dos assuntos, o que não os permite ter uma visão plena sobre a Questão Agrária;
- 3) Embora os professores tratem vários assuntos sobre a Geografia Agrária com propriedade, outros igualmente relevantes estão ausentes de suas abordagens, logo supõe-se que não sejam oportunizados aos alunos.

Sobre a aprendizagem parcial ou nula dos discentes:

- 1) Os assuntos que envolvem a Questão Agrária são muito extensos tanto para professores quanto para alunos. Sendo assim, podem não ser contemplados no planejamento docente em sua totalidade, e também serem insuficientes nas aulas. Por outro lado, caso o recurso didático seja apenas o livro didático, haverá lacunas importantes no aprendizado discente. Por fim acreditamos que metodologias e recursos didáticos adequados podem proporcionar um aprendizado conciso, mas que ao mesmo tempo contemple todos os temas sem prejuízos ou lacunas.
- 2) Como a maioria dos assuntos que caem em Vestibulares e em concursos públicos mencionam muito pouco o campo em suas questões, dado o desprestígio em relação ao urbano, prevalece a sua invisibilidade na educação básica.
- 3) A escola pode não estar dando conta sozinha de educar os alunos e a sociedade sobre a relevância dos assuntos relativos ao campo, à educação do campo e à Questão Agrária. Não poderia ser diferente, porque a mesma está competindo com a maciça campanha político-midiática, ao lado do apelo aos valores citadinos (estética, modo de vida, etc.) com propaganda da agricultura capitalista (representada pelo conceito equivocado do Agronegócio) pela criminalização dos movimentos sociais e pelas distorções sobre a agricultura camponesa e seus sujeitos.

Para romper com tantos obstáculos, pensamos ser necessário:

- 1) Melhor preparo dos docentes para aplicarem os conteúdos agrários tanto nas escolas do campo quanto nas escolas da cidade, o que supõe melhor formação de base e formação contínua.
- 2) Maior afinação dos temas contemplados nos concursos como ENEN e vestibulares com a realidade, que não permite negligenciar as contradições do campo brasileiro, dando ênfase à importância da agricultura camponesa, do camponês e da cultura camponesa para a sociedade, sob pena destes sujeitos continuarem invisíveis e, com eles, perecer a agricultura fundamental para o abastecimento de alimentos e minimização dos conflitos no campo e na cidade.
- 3) Desconstruir a imagem do camponês como alguém atrasado e outros estereótipos sedimentados ao longo da história. Em vez de só valorizar festas, culturas e tradições citadinas e globalizadas, as escolas públicas deveriam também valorizar a cultura

camponesa em todas as séries, podendo criar assim, uma identificação dos alunos citadinos também com os alunos e a cultura camponesa.

Para muitos estudiosos da educação é consenso que ainda hoje há um projeto da classe hegemônica objetivando sucatear a escola pública e precarizar o trabalho de todos os profissionais que ali se encontram. Concordamos com estes estudiosos e acreditamos que isso ocorria antes, porque a classe dominante sempre optou pela educação cujos currículos sempre exaltaram a ideologia dominante, a que iria preparar seus filhos para o vestibular ou para profissões com maiores ganhos salariais, além do status social segundo os valores da sociedade contemporânea.

Mas mesmo após o gradativo direito das cotas para o acesso ao ensino superior para negros, índios e alunos de escola pública, o descaso ainda ocorre, ou seja, no nosso entendimento se antes o sucateamento e a precarização tinham o objetivo de diminuir as chances dos discentes da escola pública em relação aos das escolas particulares, hoje o descaso é devido ao fato de que se seus filhos não estudam ali, então não há o porque melhorar. Mas também acreditamos que um dos motivos do descaso de muitas escolas nos dias atuais é a doutrinação da ideologia hegemônica que prega a austeridade e a meritocracia.

No passado distante e mesmo em meados de 1990 é sabido que a escola pública tinha a tarefa de se apresentar apenas como um aparelho de doutrinação da ideologia dos princípios liberais e neoliberais e da educação tecnicista, ou seja, um tipo de escola que preparava a classe trabalhadora para apenas perpetuar sujeitos subalternos em relação aos primeiros. Isso ainda não foi superado, pois o projeto de educação arquitetado pela classe hegemônica não ocorre na direção de criticar a sociedade e de promover a transformação social pela escola. Ao contrário, busca em seus currículos (que em muitas escolas públicas são adotados) escamotear as contradições sociais e a luta de classes. Sendo assim, acreditamos que a escola pública é uma engrenagem da luta de classes dentro de outras engrenagens sociais que estão em disputa na sociedade, em todas as escalas e em todos os níveis de ensino.

Como parte do projeto da classe hegemônica para obter seu consenso ideológico, há outros aparelhos de convencimento através do uso das representações. O problema das representações é que, muitas vezes, elas mostram para os discentes e para toda a sociedade um mundo que parece ser, mas que não é, transformando-os em alienados. Mesmo sendo oprimidos da classe trabalhadora, ainda assim reproduzem e acreditam no discurso e na

ideologia que os oprime. Ainda sobre as representações, elas podem estar omitindo a sua verdadeira essência. Isso ocorre e não é percebido pela maioria da população quando: candidatos a cargos do executivo e do legislativo que durante suas campanhas gritam pelo cidadão mas que ao serem eleitos silenciam seus ideais ou seus pseudos-ideais, em partidos que estão em governos que se declaram democratas, mas que na prática são ditadores, ou de partidos que se declaram trabalhistas mas que na prática são patronais, na dominação cultural que muitas vezes exalta os valores da efemeridade estética em detrimento da identidade e originalidade dos povos e dos sujeitos, na pseudo-ética de grande parte dos políticos em relação à corrupção e às alianças improváveis, na negação de fatos históricos ou na interpretação distorcida dos mesmos, mas principalmente na construção de conceitos. Muitos destes conceitos reforçam o individualismo e naturalizam a desigualdade e a indiferença.

Uma das estratégias mais atuantes da classe hegemônica é distorcer conceitos ou ressignificá-los de acordo com sua ideologia. Como exemplo temos o conceito de desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade, pois atualmente foi apropriado pelo capitalismo que transmite uma representação de preservação ambiental ética e cuidadosa, mas que na prática não se confirma, sendo os agrotóxicos e os transgênicos apenas alguns exemplos desta contradição.

A classe hegemônica não usa apenas a mídia para a construção das representações que lhes interessam, mas também a escola para tentar legitimar seus objetivos.

A pergunta que muitos fazem é qual é o real papel da escola, pois a mesma pode legitimar as representações da classe hegemônica, ou contestá-las através da crítica. Mas para haver a crítica é necessário que os educadores também consigam ter uma visão holística da sociedade em todos os sentidos.

Queremos deixar claro aqui que a nossa intenção não é culpar os educadores, pois vários são os aspectos que podem impedir que os mesmos possam desenvolver uma educação crítica ou que possam dificultar a caminhada na direção de seres intelectuais engajados e críticos. Além de todo o projeto político da classe hegemônica para sucatear escolas, precarizar o trabalho dos professores e demais servidores, flexibilizar a LDB e os sistemas de ensino para atender ao mundo produtivo, há os PCN's e DCE's sem clareza, regimentos escolares, P.P.P.'s engessados, pressão através de secretarias de educação, núcleos de ensino, diretores, pedagogos, livros didáticos insuficientes e equivocados (pois também são uma mercadoria) a cumprir a prescrição de currículos. Nessa ciranda, o professor parece ser o

último servo obediente na verticalidade de instituições e sujeitos, com o agravante da ausência de formação continuada oferecida pelo Estado.

Mas ainda há outros fatores a serem considerados que julgamos importantes para favorecer que a educação ocorra de forma crítica:

- 1) No plano estrutural é preciso que em todas as esferas (municipal, estadual e federal), haja a bancada voltada para a educação pública e não de políticos que apenas dizem representar a educação, mas que na prática votam emendas, elaboram leis e fazem acordos a favor da educação privada em detrimento da educação pública. Para isso é preciso que haja uma profunda reforma política com o objetivo de diminuir o poder do executivo e do legislativo em todas as esferas, e aumentar o poder dos conselhos de educação e da população. É necessário que os conselhos sejam deliberativos e não consultivos, pois além de ajudar a formular leis estes conselhos também poderiam funcionar como vigilantes em relação ao poder executivo.
- 2) Outro fato decisivo para mudar este quadro é o fim do financiamento privado das campanhas dos políticos. Como é do conhecimento de muitos, estes financiamentos serão cobrados posteriormente pela troca de favores ao se formar lobbys para criar leis e aprová-las a favor das empresas e dos empresários da classe hegemônica. Deverão derrubar ou não aprovar leis que beneficiem a maioria da sociedade, onde a classe hegemônica não tem interesse. Dito de outra forma, a classe hegemônica usa os políticos nas três esferas do poder para legitimar seus interesses. Acreditamos que o fim da reeleição é um fato positivo, visto que muitos políticos se perpetuam no poder ao usar o Estado como aparelho de suas campanhas.
- 3) Acabar com a constante troca de professores padrões (titulares) do estado por professores substitutos, ou a ausência de concursos públicos para efetivar professores padrões é um imperativo. Na prática isso significa que os professores substitutos podem ficar por pouco tempo na escola, o que muitas vezes impede uma identidade com a escola e com os alunos; isso pode atrapalhar as estratégias metodológicas e pedagógicas deste educador,
- 4) Somente uma escola democrática e horizontal pode propiciar a educação crítica e cidadã, ou seja, alguns sujeitos que atuam na escola devem entender que a escola não é uma propriedade de poucos e não é uma empresa com patrões e empregados, mas sim um espaço público de toda a comunidade escolar interna e externa. Porém em nossos dez anos de

magistério, verificamos que isso não ocorre porque muitos gestores ainda impedem ou nada fazem para que pais, movimentos sociais, igrejas, associações de moradores e população possam também ser parte integrante da educação da comunidade. O pretexto de muitos é de que se a escola abrir muito seus espaços os pais irão querer mandar nela. Isso ainda é algo em construção para muitas escolas e uma aspiração para todos que acreditam na educação participativa, pois só uma integração entre escola e comunidade pode ser a ponte entre o interesse das famílias por seus filhos e pela escola, sendo este um fato que aproxima todos e diminui ou até põe fim à indisciplina de muitos alunos.

5) A não democratização da mídia impede que outros veículos de comunicação de alcance nacional desconstruam o senso comum propagado de forma contínua pela mídia hegemônica. Ou seja, infelizmente a escola compete de forma muito desigual com veículos de comunicação da mídia hegemônica (redes de televisão e jornais de alcance nacional) que constroem o consenso das representações de acordo com os interesses da classe hegemônica, ou o senso comum. Neste sentido, a escola sozinha, pode não estar dando conta de desconstruir os discursos, pois o tempo do aluno na escola é muito inferior ao tempo em que o mesmo tem acesso a outras mídias. O ponto positivo é que a Internet e as redes sociais, também junto com a escola, são veículos de desconstrução do senso comum, porém ainda não fazem frente em relação à mídia hegemônica.

6) Para nós a crítica é inerente à política, ou seja, só acreditamos que o educador poderá ser crítico se ao mesmo tempo for um sujeito politizado. Neste sentido acreditamos que há uma lacuna importante na formação dos educadores de todas as disciplinas. Esta lacuna é a ausência da disciplina de formação política nas grades curriculares nos cursos de licenciatura. Para nós geógrafos não é possível entender o espaço geográfico sem entender a sociedade numa perspectiva política. Ou seja, as lacunas de compreensão política e ideológica podem confundir muitos professores, e a causa é que mesmo que muitos acreditem estar colaborando para uma educação crítica, na verdade podem estar reforçando o senso comum e os mitos construídos pela classe hegemônica. Isso pode ocorrer quando o educador tem apenas como referência para ministrar suas aulas o livro didático.

7) Muitos cursos de licenciatura curta, através de ensino à distância, podem formar educadores com severas lacunas no aprendizado e na capacidade de elaborar qualquer crítica. Neste sentido Moura alerta que:

Diante da complexidade do mundo atual e do avanço da ciência, aumentam os desafios para nós, professores, tornando cada vez mais complexa a nossa tarefa de ensinar. Por isso, elevar a qualidade da atuação profissional requer múltiplas ações, entre as quais a de investir em pesquisas que tenham a preocupação com a formação de profissionais com valores para atuar na sociedade em diferentes frentes, seja na Educação Formal ou Não-formal, valores estes que assegurem uma formação sólida, cujo foco está na formação de homens e mulheres que, ao se apropriarem do conhecimento científico, o reelaboram em função dos seus interesses (de classe), tendo como base seus saberes sociais (MOURA, 2010, p. 18)

8) Alguns cursos superiores de Geografia podem não estar contemplando em suas grades curriculares o ensino de forma crítica, sendo a Geografia Agrária uma delas, ou quando contemplada a mesma pode ser incompleta ou superficial. Sendo assim não se pode ensinar aquilo que não se aprendeu.

Mesmo que haja vários entraves para que a educação crítica se realize, acreditamos que o educador ainda é quem pode fazer a diferença nas escolas. Para isso, é preciso que os mesmos não se curvem diante das dificuldades estabelecidas pelo projeto hegemônico, tenham personalidade para construir seus próprios currículos e planejamentos e o mais importante, que continuem avançando na sua formação continuada. Neste sentido, Moura cita Freire (1996) para elucidar como a formação continuada é necessária e inerente aos conhecimentos dos docentes:

De acordo com as formulações de Freire quanto mais nos percebemos como seres inacabados, mais nos tornamos capazes de mudar. Este é o sentido que busco para a formação docente, não aquela que se conclui com um curso de licenciatura ou pós-graduação, mas sim a que se encontra em construção permanente (MOURA, 2009, p. 5.388)

Moura nos ensina que somente uma formação qualitativa e contínua do docente poderá proporcionar uma educação que conduza os discentes a uma consciência social:

A formação qualitativa do professor é a mola propulsora de um sistema educacional voltado para a formação da autoconsciência social ao longo do tempo, em todos os sujeitos que compõem determinada comunidade. Ao professor [...] deverá ser disponibilizada uma formação contínua, que inicia antes e se prolonga depois da universidade, em patamares sempre mais elevados. Lembrando que o sujeito começa a sua formação a partir do momento em que foi gerado, não são apenas os anos de graduação (formação profissional inicial) que darão conta daquilo que o professor precisará saber para trabalhar em sala de aula (MOURA, 2010, p. 14)

Concordamos com Moura e acreditamos que o objetivo maior da formação continuada é que os docentes dentro de uma sociedade em que tudo ocorre de forma muito

veloz, se apropriarem cada vez mais dos conhecimentos que possam subsidiá-los no sentido de desvendar os meandros que os impedem de realizar uma educação crítica e cidadã. Moura ainda destaca que para liderar pessoas que desejam transformar o mundo e a si mesmas, é necessário que o professor se prepare para este trabalho:

O professor é um educador, e em sua formação continuada deve se preparar para liderar pessoas que consigam, via ensino-aprendizagem, aumentar, gradativamente, a sua capacidade de transformar o mundo e, neste movimento, transformarem-se a si mesmas (MOURA, 2010, p. 17)

No bojo da formação continuada para uma educação crítica, também é inerente que os docentes devam e possam ser intelectuais engajados, como afirma Giroux (1983), pois não é possível se engajar se não conhecer de forma profunda aquilo que se defende. Este é um dos fatores mais importantes em nossa reflexão, pois o professor deve reconhecer-se como um sujeito pertencente à classe trabalhadora que defende não só sua categoria e sua classe, mas que defende a maioria dos sujeitos oprimidos pela classe hegemônica burguesa em todos os espaços e escalas, no passado e na contemporaneidade. A sua militância não deve ser restrita apenas na sala de aula ensinando conteúdos críticos, mas também e talvez como maior exemplo, ser um militante na companhia de seus educandos, ativo e em defesa das causas sociais, em passeatas, conselhos municipais, movimentos sociais além de outros espaços e outras instituições.

Neste sentido e sem a pretensão de prescrever como se ensina na perspectiva da educação crítica e o que se deve ensinar em Geografia Agrária, gostaríamos de deixar nossa contribuição para nossos colegas professores. Uma referência para a educação crítica e cidadã é a Pedagogia Histórico Crítica, elaborada pelo professor Gasparin (2007) que mesmo não sendo o único caminho, contém o desenvolvimento de uma didática que estabelece os 5 passos para a construção do conhecimento crítico com o objetivo final de desenvolver a práxis nos educandos:

a) Prática Social Inicial do Conteúdo: É a seleção de conteúdos e a contextualização dos mesmos conteúdos com base em fundamentações teóricas, **b) Problematização:** Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social inicial e pelo conteúdo, ou seja, as experiências já vivenciadas pelo aluno, além da compreensão da contextualização dos conteúdos teoricamente referenciados. Este também é um momento em que o professor deve

levar o aluno a questionar o porque, como, onde, quando, a quem interessa o objeto de estudo a ser pesquisado, ou seja, a teoria para nortear a prática, **c) Instrumentalização:** Ações docentes e discentes para a construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente, **d) Catarse:** Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta, ou seja, o conhecimento da verdade do que foi pesquisado e nova mentalidade elaborada através das evidências concretas, ou nova consciência, **e) Prática Social Final do Conteúdo:** Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. Ações visando exigir seus direitos como cidadão. A nova prática social é chamada por Marx de “práxis”, ou seja, nova prática social com consciência política e social, livre de alienações.

Quanto aos conteúdos que gostaríamos de colaborar junto aos docentes, a referência é o formulário para entrevista com os alunos (presente nos anexos), que também foi o parâmetro para a análise do grupo focal dos professores e dos conteúdos dos livros didáticos.

A contemplação de recursos para todos os setores da sociedade e para as suas classes, é e sempre foi uma disputa política. E se é a política que vai determinar o destino dos recursos, é necessário que os políticos do futuro sejam educados com princípios éticos que busquem desenvolver a sensibilidade para entender que as desigualdades sociais podem e devem ser superadas, que os mesmos também devem superar a velha política do atraso e do círculo vicioso das vantagens individuais em detrimento do interesse público e coletivo, ou seja, superar a cultura da vantagem indevida que de uma forma ou de outra, atinge toda a sociedade.

Neste sentido, a responsabilidade social da escola é enorme, pois a mesma deve inverter a lógica de que as políticas públicas é que determinam a educação, ou seja, deve ser ao contrário, onde a educação pautada em princípios e valores éticos, possa determinar as políticas públicas a favor de todos. É preciso desconstruir a cultura da vantagem indevida, pois a ausência de uma educação comprometida com os valores coletivos causa o esgarçamento ou a inexistência cada vez maior de outros princípios inerentes a vida social, como a solidariedade, a diversidade, o bem estar comum, o compartilhamento e a justiça social. Valores estes que devem ser resgatados e que a cada dia mais, poderão ser sufocados pelo consenso dos padrões, da acumulação, do individualismo e da competição social.

A humanidade mostra-se adulta e capaz de realizar novas descobertas científicas para avançar em alguns aspectos mas ainda é imatura em outros. Neste sentido a sociedade que muitos sonham ser justa para todos deve ser preparada por uma escola que transforme os discentes em pessoas que valorizem os princípios e os valores da dignidade, solidariedade, ética e amor.

O processo para se criar seres humanos egoístas e indiferentes foi longo e a reversão deste processo também será longo. Mesmo sendo um longo caminho os educadores comprometidos com a educação crítica e libertária não podem desistir do sonho de uma sociedade justa e solidária.

Sem ingenuidade ou utopia acreditamos que através da educação das novas gerações pelo exercício da práxis, poderemos transformar nossa sociedade em realmente seres humanos, através da construção de uma sociedade em que todos sejam a favor de todos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Segunda edição – Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1986.
- ANDRADE, M. C. Geografia Rural: questões teórico-metodológicas e técnicas. **Revista Campo-Território**, v. 5, n. 9, p. 5-16, fev. 2010.
- ALMEIDA, R. **Fronteiras da Globalização**, vol. 2 e 3. São Paulo: Ática, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editorial Presença, Portugal – Lisboa, 1970.
- ANTONELLO, I. T. (Geo)grafando o território: a mídia impressa no ensino de geografia / Ângela Massumi Katuta...[et al] – 1. ed. – São Paulo: **Expressão Popular**, 2009. p. 41 – 48.
- AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Políticas públicas para a educação superior no Brasil: de FHC a LULA. In: **Política educacional brasileira**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.
- BARRETO, M. A relação entre capital e Estado e as eleições de 2014: as estratégias do agronegócio. **Observatório da Questão Agrária no Paraná**. Acesso em: 09 fev. 2015.
- BUAINAIN, A. M. et al. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. **Revista de Política Agrícola**, ano XXII – nº 2 – abr./maio/jun. 2013. p. 105-121.
- BOLIGIAN, B. **Geografia – espaço e vivência**. vol. 2. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BOMBARDI. **O Bairro Reforma Agrária e o processo de territorialização camponesa**. São Paulo: Annablume, 2004.
- 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.
- CALLAI, H. C. A. A Geografia no Ensino Médio. **Terra livre** nº 14, p. 56-89, 1999.
- CAMACHO, R. S. **O Ensino da Geografia e a Questão Agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação – Departamento de Educação da UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Aquidauana – MS.
- CECON, O. **A Vida na escola e a escola da vida**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
- CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

DI SINÔNIMOS. **Sinônimos**. 2013. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/sin%C3%B4nimos/campon%C3%AAs/>. Acesso em: 20 out. 2015.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 11ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1978.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FAO. Disponível em: <https://www.fao.org.br/cf.asp>. Acesso em: 22 out. 2014.

FELÍCIO, M. J. Os camponeses, os agricultores familiares: paradigmas em questão. **Geografia** - v. 15, n. 1, jan./jun. 2006 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. p. 205-219.

FERNANDES, B. M. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**. São Paulo, n. 15, p. 59-85, 2000.

_____. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico** / Bernardo Mançano Fernandes. - Presidente Prudente, 2013.

FERREIRA, José Maria Carvalho. **Educação Libertária**. 1999. Disponível em: http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/educacao_libertaria_varios.pdf. Acesso em: 20 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno – Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Pedagogia radical**. Subsídios. Trad. de Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. publi. Educ.** vol. 14 nº 50, pp. 27-38. Rio de Janeiro Jan-Mar. 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 9. Ed. Civilização Brasileira, 1991. Rio de Janeiro, RJ.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HIDALGO, A, M. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M; SILVA, I. L.F. (Orgs). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Editora UEL, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**, segunda apuração: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JUSBRASIL. **Art. 184 da Constituição Federal de 88**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10657347>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

JUSBRASIL. **Art. 185 da Constituição Federal de 88**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10657108>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

JUSBRASIL. **Art. 186 da Constituição Federal de 88**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1656942>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Trad. Otto E. W. Maas. Rio de Janeiro: Laemmert, 1986.

KIND, L.. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-156, junho, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A dos S.; BUENO, M.S.S. (Orgs). **Ensino médio e a reforma da educação básica**. São Paulo, Plano, 2002.

LÊNIN, V. I. **Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América: novos dados sobre as leis do desenvolvimento do capitalismo na agricultura**. São Paulo: Brasil Debates, 1980.

MARÉS, C. F. **A função social da terra**. Sergio Antonio Fabris Editor, Porto Alegre. 2003.

MARTINS, J. S. de. **O poder do atraso**: Hucitec, 1994.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O cativo da terra**. 9 ed. revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo, EDUSP, 2000.

MARX, K. **O Capital livro terceiro**. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, E. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro. 2004.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das Agriculturas do Mundo - do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: ed. UNESP, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, R. de. **Educação, mídia e meio ambiente**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2004.

MOURA, J.D.P. A universidade e os professores: perspectivas para uma formação humana. In: **Revista Formação**. N. 14, vol. 2, 2009, p. 3-20.

_____. O uso das diferentes linguagens na formação de professores: redefinindo os espaços de aprendizagem. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia** (26 a 29 out. 2009). PUCPR.

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP
Coordenação: GIRARDI, E. P.; - Presidente Prudente, São Paulo. Dezembro de 2014.
DATA LUTA – **Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2013**.

NOMA, A. K.; KOEPEL, E. C. N. Política e planejamento educacional no contexto da mundialização do capital, p. 13-42. In: **Gestão educacional nº 37**, Maringá, Eduem, 2010.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur, 2007.

_____. Agricultura e indústria no Brasil. In: **Campo-território**. v. 5, n. 10, ago. 2010. p. 5-64.

_____. et. al. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto. 2005. p. 135-144.

_____. Conferência apresentada em 26/08/2013 no **VI Seminário Estadual de Estudos Territoriais/I Jornada de Pesquisadores Sobre a Questão Agrária no Paraná**, Curitiba, 26 e 27 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, M. A. de. **Fundamentos econômicos da educação**. Curitiba: IESDE, 2004.

PAULINO, E T. **Por uma geografia dos camponeses**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. Questão agrária e ensino de geografia: um debate necessário. **Geografia e mídia impressa**. Londrina, Moriá, 2009. p. 61-85.

_____. Políticas territoriais e questão agrária: da teoria à intervenção. **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. 1 ed. – São Paulo: Expressão popular, 2010. p. 107-129.

PAULINO, E. T.; ALMEIDA, R. A. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 9 ed. Ática, 1991, São Paulo, SP.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e História da Educação**. 7. ed. Ática, 1988, São Paulo, SP.

PLOEG, J. D. V. D. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. Dez qualidades da agricultura familiar. **Revista agriculturas experiência em agroecologia**. nº 1, Fev, 2014. p. 3 – 16

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999- p. 111-137.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão Agrária no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ROCHA, H. F. Produção territorial das reformas agrária no Brasil. **Revista Campo – Território**, v. 9, n. 19, p. 209-235, out. 2014.

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.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41 ed. revista – Campinas, 2009.

SENE, M. **Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – volume 3**. São Paulo: Scipione, 2010.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituação e desconceituação – O velho e o novo em uma discussão marxista. **Estudos Cebrap**, Petrópolis, n.26, p. 43-79, 1980.

SILVA, L. O. **Terras devolutas e latifúndio**. Campinas: UNICAMP, 1996.

TACLA, M. T. G. M. **O potencial da metodologia da problematização no desenvolvimento do pensamento em alunos de enfermagem**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

THOMAZ JUNIOR, A. As correntes teóricas na Geografia Agrária Brasileira. In: **Entre Geografias**, ano 26, vol. 2, número 35. 2010, p. 35-52.

VESENTINI, J. W. et. al. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto 2005. p. 31-38.

VIEIRA, N. R. 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.

WIDIPEDIA. **Artigo em destaque**. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

WOORTMANN, E.; WOORTMANN, K. **O trabalho da terra:** a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
MESTRADO EM GEOGRAFIA

Formulário para discentes:

Colégio Estadual() Zona urbana () Zona rural

Entrevistado nº.....

Data:.....

Idade:.....

Sexo: () M () F

Série: 3º colegial

Turno: () Manhã () Noite

Alguma disciplina desta escola abordou algum tema sobre a agricultura?

() sim () não

Qual(is) disciplina(s)?

CLASSIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS

A partir dos dados seguintes buscaremos medir o grau de conhecimento dos alunos sobre os conteúdos referentes ao campo e a agricultura

Numa escala de 1 a 6 onde:

(1) sempre importante

(2) importante

(3) indiferente ou indeciso

(4) pouco importante

(5) nunca importante

(6) não conheço

A agricultura atual ()

A fome no mundo ()

A produção agropecuária no mundo ()

Países produtores e compradores de produtos agrícolas ()
Papel da OMC e mercado de bens agrícolas no mundo ()

Fatores históricos ()

Formação do território brasileiro ()
Capitanias hereditárias e sesmarias ()
Lei de Terras de 1850 ()
Como se formaram as grandes fazendas no Brasil ()
Revolução Verde ()
Êxodo rural ()
Quais os conflitos pela terra na história brasileira ()
Escravidão ()
Imigração ()
Formação da pequena propriedade ()
Expropriação indígena ()

Fatores econômicos/sociais ()

Causas e consequências da migração campo-cidade ()
Reforma Agrária ()
A importância do grande produtor para a economia do país ()
A importância do pequeno produtor para a economia do país ()
Desemprego no campo e na cidade ()
A disputa pela terra, seus conflitos e suas consequências ()
Ocupação de terras ()
Movimentos Sociais de Luta pela Terra ()
Mecanização e quimificação na agricultura ()
Biotecnologia na agricultura ()
Relações de trabalho na agricultura ()

Fatores ambientais ()

Os benefícios/malefícios da policultura ()
Os benefícios/malefícios da monocultura ()
Os benefícios/malefícios da agroecologia ()
Os impactos ambientais causados pela migração campo-cidade, tanto no campo quanto na cidade ()
Desmatamento ()
Destrução da biodiversidade ()
Erosão ()
Contaminação do solo e da água com agrotóxicos ()
Assoreamento ()
Código Florestal Brasileiro ()

Fatores conceituais ()

- O que é agronegócio ()
- O que é agricultura camponesa ()
- O que é latifúndio ()
- O que são posseiros ()
- O que são grileiros ()
- O que é a grande, a média e a pequena propriedade no Brasil e em outros países do mundo ()
- O que é agroecologia, agricultura orgânica e agricultura de escala ()
- O que é Reforma Agrária ()
- O que é homologação de terras indígenas ()
- O que são quilombos ()
- O que é bancada ruralista ()
- O que é OMC ()

Fatores legais ()

- O papel dos governos ()
- Constituição de 1988 sobre o uso da terra ()
- Função social da terra ()
- O que é índice de produtividade ()
- O que é desapropriação ()

Fatores científicos (DADOS) ()

- Dados da produtividade pela mídia em geral (televisão, jornal, revista) sobre a pequena e grande propriedade ()
- Dados do IBGE sobre a produção, produtividade e rentabilidade do agronegócio e da agricultura camponesa ()
- Quem produz, o que se produz, quanto se produz, onde se produz e para quem produz a agricultura brasileira ()

Fatores culturais ()

- A importância do trabalho e da cultura do camponês na sociedade ()
- A educação do campo e no campo ()