

EDUCAÇÃO E DINÂMICAS AGRÁRIAS



Júlio César Suzuki

Ane Carine Meurer

Angelita Zimmermann

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Ivanio Folmer

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

[Organizadores]



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ISBN 978-65-87621-87-6

DOI 10.11606/9786587621876

Educação e dinâmicas agrárias

Júlio César Suzuki

Ane Carine Meurer

Angelita Zimmermann

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Ivanio Folmer

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

[Organizadores]



FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH

Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Torres Megiani

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Adebaro Alves dos Reis (IFPA)

Prof^a. Dr^a. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof^a. Dr^a. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFMS)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof^a. Dr^a. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Telma Mara Bittencourt Bassetti (UNIRIO)

Prof^a. Dr^a. Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo
Maria Imaculada da Conceição - CRB - 8/6409

E24 Educação e dinâmicas agrárias [recurso eletrônico] /
Organização: Júlio César Suzuki ... [et al.]. -- São Paulo :
FFLCH/USP, 2021.
2.288 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87621-87-6

DOI 10.11606/9786587621876

1. Território – Brasil. 2. Posse da terra. 3. Desigualdades
sociais. 4. Educação – Aspectos socioeconômicos. 5. Geografia
agrária. I. Suzuki, Júlio César. II. Ane Carine Meurer. III.
Zimmermann, Angelita. IV. Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de.
V. Folmer, Ivano. VI. Castro, Rita de Cássia Marques Lima de.

CDD 338.10981

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva
responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas
imagens utilizadas.

Foto e arte da capa: Rita Lima de Castro



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a
fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

PREFÁCIO

O campo brasileiro é marcado, historicamente, pela extrema concentração da posse da terra. As heranças do passado nos assombram em pleno século XXI, na medida em que não rompemos com algumas estruturas do período colonial. Portanto, a terra não se tornou um direito para todos, seja no campo ou na cidade. Sem dúvida, essa é uma das grandes questões que caracterizam a nossa desigualdade social.

A negação histórica à posse da terra é também uma negação ao direito ao território. Território entendido aqui como um lugar de abrigo, proteção e reprodução da vida. Ao negar esse direito, nega-se o simples fato da existência humana, que não pode ser desprovida de um mínimo de materialidade, e por conseguinte, de dignidade. Daí reside, a latente questão agrária presente no país, onde os territórios estão constantemente em disputa.

O campo brasileiro é paradoxal. De um lado tornou-se um grande produtor de commodities, incentivado principalmente pelo Estado via políticas públicas, e por outro a manutenção e uma significativa presença da pobreza rural. O papel da modernização conservadora da agricultura intensificou as nossas desigualdades sociais e territoriais. Nem todos os lugares e pessoas se beneficiaram desse processo. Ao não realizar uma reforma agrária, aprofundamos nossas mazelas, não resolvemos a questão da pobreza rural, pois continuamos negando o acesso à terra, o direito a vida e a dignidade humana.

Dentre tantas dimensões da questão agrária, a negação à educação é sem dúvida uma de nossas maiores mazelas. A educação com um direito fundamental ficou à margem dos camponeses. Aos homens e mulheres do campo bastaria os poucos ensinamentos da Educação Rural. Nada mais do que algum letramento funcional para auxiliar o projeto modernizante. Mais do que isso, somente para os filhos das elites agrárias que continuariam seus estudos, reproduzindo o *status quo*, sem necessidade de alteração do padrão vigente.

Quando emerge o paradigma da Educação do Campo, alicerçada na larga trajetória da Educação Popular dos anos 1970, os movimentos sociais passam reivindicar uma educação universal, de qualidade e pautada nas suas necessidades. E aí reside todo um rico movimento que se alastra nas décadas seguintes, pautados na perspectiva de valorização desses modos de vida, e de seus territórios.

O movimento por uma Educação do Campo capitaneada pelos movimentos sociais, em especial ao MST, foi capaz de pressionar o Estado brasileiro para pensar Políticas Públicas direcionadas para esses sujeitos. As pressões e denúncias de que no Brasil profundo a educação se quer chegava, tornou-se uma bandeira de luta. Portanto, a superação da pobreza rural, e da desigualdade no campo brasileiro, também passaria por incorporar a dimensão da educação para esses sujeitos na esfera da política pública.

As diversas experiências do PRONERA nos assentamentos de reforma agrária representaram um embrião de uma rica

possibilidade de acesso a plena cidadania para esses camponeses e camponesas. A negação histórica de acesso à terra e ao território já era uma marca em suas trajetórias, e vinha sendo alterada por meio das intensas mobilizações em prol da reforma agrária. Mas, a dimensão da educação era um horizonte ainda distante, representando mais um desafio no processo de luta pela terra, ou seja, as reivindicações não se limitariam somente ao acesso à terra, e sim outros direitos precisariam ser conquistados.

Hoje, 2021, quando constatamos a existências de dezenas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, distribuídos em todas as regiões desse país, temos que reconhecer que foi uma conquista árdua travada há décadas pelos movimentos sociais, na busca da melhoria da qualidade de vida, entendendo que a terra era apenas uma dimensão importante, outros direitos precisavam ser conquistados.

No entanto, há que se reconhecer que a educação também é um território em disputa. A Educação do Campo enquanto uma dimensão da questão agrária, também se torna um território em disputa, principalmente pelos Projetos Educacionais do Capital Agrário, capitaneadas pela Associação Brasileira do Agronegócio. Não é apenas o modelo de agricultura que está em disputa, mas também o projeto de educação.

Essas e outras questões são apresentadas na coletânea *Educação e dinâmicas agrárias*, organizada por Júlio César Suzuki, Ane Carine Meurer, Angelita Zimmermann, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Ivanio Folmer e Rita de Cássia Marques Lima

de Castro, nos brindando com ricas contribuições analíticas e interpretativas sobre o agrário e a Educação do Campo no território brasileiro, a partir de um atual referencial teórico-metodológico.

Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti
Universidade Federal de Santa Maria/RS

SUMÁRIO

QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO 1

Júlio César Suzuki

Ane Carine Meurer

Angelita Zimmermann

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Ivanio Folmer

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

TERRITÓRIO IMATERIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 13

Ane Carine Meurer

**A EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO
TRABALHO QUE OPRIME AO TRABALHO QUE LIBERTA..... 55**

Heloisa Vitória de Castro Paula

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CAMPO: REALIDADE E
POSSIBILIDADES 80**

Marciel A. Consani

**OS XACRIABÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS
REFLEXÕES A PROPÓSITO DA TERRITORIALIZAÇÃO E DA
ESPACIALIZAÇÃO 111**

Heitor Antônio Paladim Jr

**CÍRCULO DIALÓGICO: INTERDISCIPLINARIDADE E
TRANSVERSALIDADE..... 135**

Marcio Fernando Gomes

**CONCEITOS E CATEGORIAS DA GEOGRAFIA PARA A ANÁLISE
GEOGRÁFICA NO ENSINO ESCOLAR 170**

Carina Copatti

Alana Rigo Deon

**OS CONCEITOS DE CAMPESINATO E AGRICULTURA FAMILIAR
EM DISPUTA NO DEBATE PARADIGMÁTICO DA GEOGRAFIA
AGRÁRIA: UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA... 198**

Adenilso Dos Santos Assunção

Rodrigo Simão Camacho

**DISPUTA POR HEGEMONIA NO ESPAÇO AGRÁRIO PARAENSE:
O CASO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA (MST) 233**

Rogério Rego Miranda

Júlio César Suzuki

**ESTÁGIO NO IFSP: LEITURA DA ABORDAGEM CTSA NO
CAMPUS DE CAPIVARI 278**

Júlio César Suzuki

**CONTRIBUIÇÕES E APRENDIZADOS DA MONITORIA
ACADÊMICA EM GEOGRAFIA AGRÁRIA NO SER LICENCIADO-
PESQUISADOR EM GEOGRAFIA 297**

Ricardo Santos de Almeida

**DESVENDANDO ACONTECIMENTOS: A GEOGRAFIA E A
QUESTÃO AGRÁRIA, UMA OFICINA 322**

Heitor Antonio Paladim Júnior

**METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA
DECOLONIALIDADE..... 349**

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Júlio César Suzuki

SOBRE OS ORGANIZADORES 373

SOBRE OS AUTORES..... 376

QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO

Em que aspectos a questão agrária encontra-se relacionada com a Educação do Campo? Como essas questões se articulam com a nossa vida? Em que aspectos uma ida ao supermercado ou a uma feira local tem relação com a questão agrária e com a Educação do Campo? Qual a diferença entre produzir commodities agrícolas e alimento como potência de vida? O que tudo isso tem a ver com os preços altos do supermercado quando vamos às compras? Qual a relação entre a questão agrária, a Educação do Campo e a discussão sobre o território?

Essas e muitas outras indagações podem ser elaboradas quando falamos sobre a questão agrária e a Educação do Campo. Nem todas serão respondidas no livro, mas de algum modo serão tangenciadas ou aprofundadas de acordo com as pesquisas desenvolvidas pelos diferentes autores que contribuiram com a reflexão.

O Brasil historicamente tem destaque em fornecer commodities agrícolas para o mundo, produtos de origem agropecuária e de extração mineral (matéria prima) que sem nenhum, ou muito baixo, processo de beneficiamento (estado bruto, sem refino, sem preparo, processo de industrialização inexistente ou muito pequeno) são produzidos em grande quantidade. Nesse contexto, temos a produção da soja, do algodão, do milho, do café, da carne, do petróleo, entre outros. Esses produtos são negociados na bolsa de valores em escala mundial e afetam diretamente a economia dos países envolvidos, individualmente. Para o seu cultivo, esses produtos exigem grandes extensões de terra. O que até um

momento histórico não muito distante não era difícil para um país continental como o nosso, mas que, atualmente, em função de políticas públicas e possibilidades de compra de terras por estrangeiros, deixa essa discussão em suspenso.

Assim, podemos compreender que, no supermercado, normalmente não compramos soja, mas compramos óleo de soja, que diferentemente do produto que é exportado sem processo de industrialização, este é processado, refinado e transformado chegando às prateleiras, do supermercado e de nossa cozinha, pronto para ser consumido em nosso país. Portanto, nesse caso a soja é uma matéria prima produzida e beneficiada no Brasil, mas sofre acréscimos ou baixas em seus preços de acordo com o mercado mundial, porque ao ser vendido como commodities, tem seu preço estabelecido a partir do mercado internacional e mesmo ficando no Brasil, gerando emprego, favorecendo a indústria brasileira e o produto interno bruto, ainda sofre influências da bolsa de valores. Grosso modo, sem entrar nas entrelinhas da reflexão, porque todas as nossas afirmações poderão e deverão ser contestadas, o óleo de soja será vendido em uma empresa, além da indústria que gera empregos, entre eles, carregadores, caixas de supermercado, administradores, que fazem com que o produto agregue valor e o dinheiro, em parte, circule e gere renda para o país.

Outra pergunta: será que o Brasil sustenta a sua população apenas com a produção de commodities agrícolas, ou seja, só comemos esses produtos ou a nossa dieta exige alimentos diversificados? Logicamente a resposta será que precisamos

prioritariamente de outros produtos, considerados efetivamente como alimentos, entre eles o feijão, o arroz, os vegetais, os legumes, as frutas etc. Nesse interim, podemos perguntar, quem os produz? No Brasil, em torno de 80% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros é advindo do trabalho e do modo de produção camponês (IBGE/CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Esses produtos são plantados e colhidos em pequena ou média escala e chegam aos supermercados (com a interferência do atravessador) ou são vendidos diretamente pelos camponeses, em feiras organizadas nas mais diversas cidades e abrigam projetos originais (feiras de alimentos, feiras orgânicas, troca-troca, lojas agroecológicas, entregas de cestas em domicílio, organizações de mulheres, entre outras). Nesse fluxo, os intermediários diminuem ou nem existem. Se existem, geralmente são atravessadores locais ou regionais que mantêm o dinheiro circulando nas comunidades e o mais próximo do local de produção, são ciclos de comércio curtos.

Os chamados circuitos curtos de comercialização (FAO, 2021) de alimentos frescos, produzidos localmente e de forma mais sustentável (agroecológicos), tornou-se um fator importante para a reprodução social daqueles que trabalham na/pela agricultura familiar/camponesa. Desse modo, os produtores dos alimentos reduzem seus custos e os consumidores têm acesso facilitado aos produtos mais saudáveis valorizando a produção local. Esses processos têm conseguido, portanto, reduzir a intermediação possibilitando a conexão entre a oferta e a demanda local do alimento, decorrendo em uma renda mais justa para quem o produz. Além disso, tornam-se um caminho para a territorialização de

camponeses e para o desenvolvimento econômico e social dos territórios, pois há um controle maior da população sobre o que compra, pessoalizando a relação entre o produtor e o consumidor.

Geralmente os camponeses produzem os alimentos em pequenos lotes de terra e valem-se do trabalho familiar, com pouca mecanização e tecnologia, diversificação ou policultivos, respeitando os ciclos naturais e aproveitando a força energética dos processos agroecológicos. Historicamente, temos enfrentado um preocupante processo de diminuição de camponeses, produtores de alimento no campo, e as causas para esse quadro são multidimensionais. Estudos demonstram, entre outros problemas, a falta de sucessores, dificuldades de financiamento para a produção e comercialização, falta de infraestrutura e de acesso à terra, empobrecimento. É certo que as pesquisas têm demonstrado que os camponeses têm perdido sua área de cultivo para o agronegócio (commodities agrícolas) nos últimos. No Brasil, conforme o Censo Agropecuário de 2017, os estabelecimentos de 100 a menos de 1.000 hectares perderam participação na área total, passando de 33,8% para 32,0%. Já nos de menos de 100 ha, a variação é de 21,2% para 20,5%. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Essa preocupação tem sido objeto de estudo para os pesquisadores da Educação do Campo.

Esses fatos nos preocupam porque entendemos que para a efetivação da segurança e soberania alimentar faz-se necessário a presença marcante desses produtores em nosso país. Para exemplificar poderíamos perguntar: o que faríamos se tivesse apenas commodities para nos alimentar? O que faria cada um de

nós, individualmente e/ou em escala, até chegarmos à solução do problema: “fome” como impossibilidade de ter acesso a alimentos? Talvez pudéssemos importá-los (temos um exemplo disso agora, quando o país está buscando e negociando insumos para a produção de vacinas), mas que investimento teria que ser efetivado? Quem teria acesso a esses alimentos? Será que não seria apropriado mantermos os camponeses no campo produzindo para que tivéssemos alimento para consumir a um preço justo? Quem é capaz de optar, pensar sobre todas essas questões? Essa decisão é de quem, em um país continental, federativo como o nosso?

Entendemos que as opções são políticas, ocorrem em função de pressões que se organizam em torno de causas, de pesquisas que dão voz a muitos que sozinhos não teriam condições de serem ouvidos, pela resistência dos vários camponeses (comunidades tradicionais) que enfrentam no dia a dia ... discussões de um projeto de Brasil, entre outras questões. Importante ressaltar que a luta pelo alimento é dever e direito que deve ser garantido às futuras gerações, portanto, deve ser desenhado e construído com a participação de todos os brasileiros, brasileiras. Nossas pesquisas têm apontado que os camponeses estão desaparecendo do campo. Assim, as pesquisas relacionadas à questão agrária e à Educação do Campo se articulam para fortalecer, disseminar, organizar uma frente de discussões e resistência para que esse alimento seja garantido.

Chamamos à atenção sobre a importância das escolas do campo que desenvolvem processos inter-relacionando currículo,

comunidade e território. Percebemos por meio dos estudos realizados que, nos processos de produção de bons alimentos estão articulados educação e território, ou seja, ao mesmo tempo que alguns processos educativos no campo ajudam a promover a auto-organização dos camponeses, acabam ampliando e desenvolvendo o território por meio da cultura, ancestralidade, modo de vida, vida comunitária, solidariedade e ação desses sujeitos sociais, com transformações individuais e coletivas. A força da organização territorial, resistência e luta sobre a tomada de decisões tem garantido a (re)existência camponesa.

Um país que se diz democrático deve permitir a organização de sua população através de movimentos sociais, associações, sindicatos, organizações com vistas a expressarem suas necessidades, prioridades, urgências. A discussão de toda a sociedade sobre a questão agrária é uma delas. A discussão sobre a alimentação é outra. A acelerada diminuição dos camponeses é outra, assim como cessação das escolas do campo, entre tantos outros temas vinculados a essa perspectiva. A disputa por terra, trabalho entre vários agentes não é nova no Brasil e passa por vários momentos históricos, alguns de retração outros de ampliação, dependendo das forças sociais em destaque. A reconfiguração do cenário não se dá apenas a partir de atores nacionais, também internacionais (venda de commodities na bolsa, compra de terras e empresas por estrangeiros), todas organizadas a partir de políticas estabelecidas por esses atores e sua articulação com os poderes instituídos no país. Cabe ressaltar que essa perspectiva foi redesenhada a partir da Constituição de 1988.

A dinâmica social que se impõe sobre as questões agrárias e a educação do campo no Brasil se articulam na perspectiva cultural (existe um reconhecimento do direito que vem se instituindo a partir da educação e que questiona o não reconhecimento do direito a terra para todos); educacional (começamos a compreender que os direitos se construíram a partir de escolhas históricas feitas pelos dominantes e que a organização dos brasileiros poderá reconstruir essa compreensão); histórica (a história foi construída a partir da visão dos dominadores, suas narrativas nem sempre foram leais ao que efetivamente aconteceu. A pesquisa consegue reconfigurar as narrativas); econômica (o capital transnacional investe onde consegue ter mais retorno econômico, os países são espaços de reprodução do capital. Se um determinado país aplica um determinado agrotóxico prejudicial para duas ou três gerações seguintes, para eles não importa porque não estão vivendo nesse país); políticas (os poderes instituídos a partir das mobilizações dos trabalhadores do campo, dos donos de terras, da indústria de insumos e maquinários, dos produtores de commodities agrícolas, dos camponeses que produzem o alimento que comemos, da mobilização para a permanência de uma escola no campo a fim de que uma determinada comunidade não seja ainda mais diminuída, entre outros aspectos se articulam para que um “PROJETO DE PAÍS” seja contemplado); muitos outros aspectos podem ser elencados.

Abrimos a coletânea com o texto de Ane Carine Meurer *Território imaterial e a educação do campo* com importantes e necessárias reflexões epistemológicas e metodológicas da

imaterialidade territorial e suas conexões e possibilidades com a Educação do Campo. O papel central, protagonismo e importância dos movimentos socioterritoriais é mobilizado pela autora nas problematizações e proposições críticas envolvendo as imaterialidades territoriais do ensino e aprendizagem a partir e para os sujeitos do campo.

Heloisa Vitória de Castro Paula, em *A educação popular e a educação do campo: do trabalho que oprime ao trabalho que liberta*, mobiliza conceitual e bibliograficamente os fundamentos do ensino e aprendizagem libertadores tendo como ponto de partida e chegada os sujeitos do campo, por meio da educação popular contextual e imbricada com as especificidades desses sujeitos.

Marciel Consani, em seu debate intitulado *Educação à Distância no Campo: Realidade e Possibilidades*, apresenta uma reflexão sobre um cenário em que a Educação à Distância (EaD) possa oferecer contribuições concretas e efetivas para as demandas educacionais na modalidade da Educação no Campo. As complexidades e especificidades dessa modalidade educacional são elencadas e entrecruzadas pelo autor ao longo de seu capítulo, de forma propositiva para a análise proposta em seu trabalho.

Em *Os Xacriabá e a educação escolar: algumas reflexões a propósito da territorialização e da espacialização*, de Heitor Antônio Paladim Júnior, há o relato de pesquisa em Geografia Humana na Universidade de São Paulo, realizada a partir do envolvimento com educação escolar do Povo Xacriabá no norte de Minas Gerais. Esse povo vive em duas Terras Indígenas localizadas entre os municípios de Itacarambi e São João das Missões e possuem um potencial

considerável de análises envolvendo a educação popular em seus desafios e possibilidades didático-pedagógicos.

Marcio Gomes, em *Círculo dialógico: interdisciplinaridade e transversalidade*, resgata, a um só tempo, as metodologias de ensino e aprendizagem pautadas nos círculos dialógicos com sua abertura e correlação com as ideias didático-pedagógicas interdisciplinares e transversais. Perspectivas crítica e da herança freiriana na Educação do Campo são resgatados e trabalhados no texto.

Em *Conceitos e categorias da geografia para a análise geográfica no ensino escolar*, Carina Copatti e Alana Rigo Deon efetuam um percurso de diálogo entre as ideias e temas do pensamento e epistemologia geográficos com a prática didático-pedagógica cotidiana. Fomentar o debate de apropriação e operacionalização de tais temas na sala de aula é tão caro quanto profícuo para um maior aprofundamento das aprendizagens envolvendo a ciência geográfica.

Adenilso Dos Santos Assunção e Rodrigo Simão Camacho, em *Os conceitos de campesinato e agricultura familiar em disputa no debate paradigmático da geografia agrária: uma proposição teórico-metodológica*, discutem categorias e conceitos relacionados à Educação do Campo e ao ensino e ao aprendizado de Geografia como parte dos pilares do debate, ao mesmo tempo em que temáticas como agricultura familiar são entrelaçadas teórica e epistemologicamente.

Rogério Rego Miranda e Júlio César Suzuki, em *Disputa por hegemonia no espaço agrário paraense: o caso do Movimento dos*

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), partem de um recorte empírico paraense para que seja possível o desenvolvimento teórico e metodológico da questão agrária em diferentes vertentes que a abrangem no território brasileiro.

Em *Estágio no IFSP: leitura da abordagem CTSA no campus de Capivari*, Júlio Cesar Suzuki mobiliza a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) no percurso formativo de graduação a partir do relato de experiência em estágio supervisionado de Licenciatura em Química, o que permite o desenvolvimento de questões e reflexões relativas à compreensão de imbricados movimentos relativos à Educação.

Ricardo Santos de Almeida, em seu texto *Contribuições e aprendizados da monitoria acadêmica em geografia agrária no ser licenciado-pesquisador em Geografia*, explora os caminhos da experiência docente dos licenciandos no âmbito da Geografia. Ressalta-se que a prerrogativa interdisciplinar e de relação direta entre teoria, prática e experiência são correlacionados pelo autor ao longo da análise.

Heitor Antônio Paladim Júnior, no texto intitulado *Desvendando acontecimentos: A Geografia e a Questão Agrária, uma oficina*, apresenta diferentes reflexões envolvendo a conexão necessária e imprescindível entre teoria e prática, empiria e experiência no âmbito metodológico e epistemológico da questão agrária pelo pensar e fazer Geografia.

No fechamento da coletânea, em *Metodologias ativas e ensino superior a partir da decolonialidade*, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo e Júlio César Suzuki propõe uma reflexão sobre a prática

pedagógica no ensino superior a partir de uma perspectiva decolonial como principal sentido do debate, especialmente no âmbito brasileiro e latino-americano.

A partir das contribuições que fazem parte deste livro ficam muitos questionamentos, os quais a Educação do Campo tem como foco a partir da sua função social.

Júlio César Suzuki ¹

Ane Carine Meurer ²

Angelita Zimmermann ³

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo ⁴

Ivanio Folmer ⁵

¹ Graduado em Geografia (UFMT), em Letras (UFPR) e em Química (IFSP), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP) e Livre-Docência em Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia. Professor Associado junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM/USP) da Universidade de São Paulo (USP). <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

² Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria, atuando como Diretora do Centro de Educação da UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação do Campo, Projeto Político-Pedagógico, e Formação de Professores. <http://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

³ Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (2019). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais (CES), Coimbra, Portugal (outubro de 2018 a abril de 2019 - Bolsista CAPES). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Possui Especialização em Desenvolvimento Regional e Integração Econômica no Mercosul - UNIJUÍ (2001) e em Educação Matemática - UFSM (2010). Possui Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul - UNIJUÍ (1995). É Técnica em Assuntos Educacionais e, atualmente, está em atividade na Comissão de Avaliação Institucional - CAICE, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, principalmente nos seguintes temas: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural e Juventude do Campo. <https://orcid.org/0000-0003-3327-8917>

⁴ Graduado em Geografia pela UNESP – Campus Rio Claro/SP (2009), Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2013), Doutor em Geografia pela UNESP – Campus Rio Claro/SP (2016). Atualmente é professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e realiza estágio de pós-doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

⁵ Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de geografia Licenciatura no ano de 2014. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM no ano de 2018. Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e

Rita de Cássia Marques Lima de Castro ⁶

[Organizadores]

Referências

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Censo Agropecuário 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA (FAO), 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/114993-organizacoes-da-agricultura-camponesa-da-colombia-recebem-kits-de-biosseguranca-e>. Acesso em: 30 jun. 2021.

sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. <https://orcid.org/0000-0002-7433-6434>

⁶ Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração (Centro Universitário SENAC SP), com mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam / USP e professora de graduação (Programa PART) na FEA-USP. Pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos lotados na FEA-USP; no Grupo de Pesquisa Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina (Instituto de Psicologia-USP) e do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), onde atua como Presidente adjunta para o Brasil e como Chefe de Relações Internacionais. <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

TERRITÓRIO IMATERIAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ane Carine Meurer¹

Introdução

Entendo que a explicitação conceitual da Educação do Campo na área da Geografia tem muitas implicações teóricas, e é sobre elas que em interlocução com vários autores e, especialmente com meus orientandos de mestrado e doutorado, temos pesquisado nestas últimas décadas.

Nesse sentido a educação do campo tem uma relação com vários conceitos da educação e da Geografia, entre eles posso elencar: a questão agrária (capitalismo agrário e seu contraponto); a educação; o território; a territorialização, desterritorialização e reterritorialização; a paisagem; a produção agroecológica; a educação ambiental; a agricultura camponesa; os movimentos sociais e socioterritoriais; as comunidades tradicionais; a educação popular; a Pedagogia da Alternância; o ensino de Geografia; a soberania alimentar/segurança alimentar: a formação continuada de todos e, de professores; o trabalho; a educação e a saúde; as políticas públicas para e do campo; a educação básica e superior do campo; a inclusão das pessoas deficientes e com necessidades

¹ <http://orcid.org/0000-0001-7377-1963>. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria, atuando como Diretora do Centro de Educação da UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação do Campo, Projeto Político-Pedagógico, e Formação de Professores. E-mail: anemeurer@gmail.com.

educativas especiais na educação do campo; a BNCC (Base Nacional Comum Curricular); a interculturalidade; a região; a sociedade; o lugar; a omnilateralidade; a natureza; a identidade; a resistência; a cessação das escolas do campo entre muitos outros conceitos adjacentes.

No artigo, pretendo centrar minha discussão na perspectiva da articulação entre os conceitos de território imaterial e a Educação Popular, Educação do Campo e Educação Ambiental. Argumento que esses três projetos em interlocução revelam questões que expressam as urgências de nosso tempo e se explicitadas, justificadas, analisadas poderão representar a possibilidade de construirmos um futuro para a civilização. Durante o texto outros conceitos secundários serão tangenciados, porém estarão a serviço dos primeiros.

Ademais, analisarei tais apontamentos com base na pesquisa bibliográfica articulada com as minhas experiências como docente na educação básica e no ensino superior; orientações de graduação e pós-graduação; projetos de pesquisa, ensino e extensão, além da gestão do Centro de Educação.

Dos movimentos sociais aos movimentos socioterritoriais

Historicamente o conceito de Movimentos Sociais tem sido um conceito investigado especialmente pelas Ciências Sociais. Contudo, pretendo abordar formas de compreensão dos sujeitos e fenômenos sociais no âmbito da Geografia, a partir do conceito de movimentos socioterritoriais. Essa proposta articula-se a uma

compreensão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto principal protagonista na construção do projeto da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, a classificação dos movimentos sociais brasileiros historicamente esteve referenciada nos paradigmas americano ou europeu. No entanto, na década de 1990 a pesquisadora Maria da Gloria Gohn, que embora reconheça as dificuldades desta análise, apresentou um estudo elucidando a questão em seu livro “Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos” (GOHN, 2004), o que servirá como base neste texto.

Nesse contexto, explicitamos que os movimentos sociais são construídos por sujeitos coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articulados em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. Portanto, as ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir de interesses em comum. Desse modo, os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações (GOHN, 2004).

Observa-se que os movimentos sociais têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade no sentido de conseguir materializar as lutas, proposições e resistências, implícitas e explícitas à divisão social de classes. Assim, possuem características próprias, ou seja, apresentam conjuntos de demandas pela via das práticas de pressão/mobilização e têm certa continuidade e permanência, não são só de modo reativo movidos pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão), mas podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre a própria experiência de vida dos sujeitos envolvidos. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática (GOHN, 2004).

As abordagens teóricas trazidas pela autora distinguem-se da seguinte forma: clássica ou marxista, novos movimentos sociais² e novíssimos movimentos sociais³. A perspectiva clássica na qual podemos, em grande parte, relacionar com o MST, centra-se no estudo dos processos históricos globais, nas contradições existentes e nas lutas entre as diferentes classes sociais. As

² Novos Movimentos Sociais, conforme a autora, foca em “explicações mais conjunturais, localizadas em âmbito político ou dos micro processos da vida cotidiana, fazendo recortes na realidade para observar a política dos novos atores sociais” (GOHN, 2004, p. 15). Assim, as categorias básicas dos NMS são a cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política, entre outros. Para tanto, as noções de análise e os conceitos são: identidade coletiva, micropolítica do poder, representações coletivas, política de grupos sociais, solidariedade, redes sociais, entre outros.

³ “Novíssimos Movimentos Sociais”. A tentativa de tematização justifica-se pela ampliação do acesso das redes sociais e a internet na organização das mobilizações; presença de uma juventude qualificada inserida em contextos profissionais precarizados e elevadas taxas de desemprego. São jovens que pelo seu conhecimento procuram estabelecer a rede como espaço público virtual de análise crítica do regime, entre outras reivindicações e opiniões (PEREIRA, 2013, p. 11).

categorias básicas construídas por seus analistas são: classes sociais, contradições, lutas, experiências, consciência, conflitos, interesses de classes, reprodução da força de trabalho, Estado etc. Dentro destas categorias, para Ghon, as noções e conceitos desenvolvidos são: experiência coletiva, campo de forças, organização popular, projeto político, cultura política, contradições urbanas, movimentos sociais urbanos, meios coletivos de consumo etc. (GOHN, 2004, p. 15).

No Brasil, o surgimento do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra, ocorrido a partir de várias articulações e de uma história de lutas e resistência, dá-se, segundo GOHN (2018), no Brasil, a partir da década de 1970, em um período histórico que inicia um novo ciclo de lutas sociais, de resistência ao regime militar e ao controle social instaurado pelo Estado. Esta resistência se intensifica na segunda metade da década de 1970, buscando brechas para a restauração da democracia. Para tanto, o país assume, através de grupos organizados várias reivindicações, entre elas: Movimentos pela Anistia a exilados e presos políticos, movimentos advindos das Comunidades Eclesiais de Base, movimentos do novo sindicalismo do ABC paulista e outras regiões.

Nesse contexto, na década dos anos 1980 apresenta a cíclica crise do capitalismo, a inconformidade com a concentração de terra e o modelo fundiário brasileiro (agroexportador e agroindustrial) constituindo-se a organização da luta pela terra através da proposta da Reforma Agrária. Assim, a partir do 1º. Encontro Nacional do MST ocorrido em Cascavel no ano de 1984, organiza-se o 1º. Congresso do MST para janeiro de 1985 e a definição dos princípios

orientadores do movimento que se fundava: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pelo socialismo. (MST, 2021)

No ano 1999, tivemos o Geógrafo, Bernardo Mansçano Fernandes, que cunhou o conceito de movimento socioespacial e movimento socioterritorial⁴. (FERNANDES 2000). O autor salienta que os conceitos de movimentos socioespacial e socioterritorial não suprimem o conceito de movimento social. O que ele propõe é uma leitura da produção espacial e territorial dos movimentos. O autor defende que a produção e construção do espaço dá-se pela intencionalidade dos sujeitos que se relacionam consigo, entre si, com o espaço e produzem ações políticas, espacializando-se. Assim, os movimentos transformam espaços em territórios, territorializam-se, desterritorializam-se e reterritorializam-se. A construção destes territórios ocorre pelo confronto, resistência e ação dos que se envolvem na luta (FERNANDES, 2005).

Nesses territórios encontram-se forças diversas e contraditórias que se organizam para compreender, explicitar, expor, refletir e reivindicar suas necessidades e aspirações de um futuro melhor. Quando nos referimos ao MST estamos explicitando que é um movimento que precisou que as pessoas fossem capazes de reconhecer a sua condição de exclusão, subalternidade, compreendessem que não precisariam ficar caladas e se unissem na explicitação de suas necessidades e reivindicações como defendeu o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da obra

⁴ Este conceito foi concebido por Fernandes (1999), em sua tese *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro, formação e territorialização do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)*.

Pedagogia do Oprimido: “*Aprender a dizer a sua palavra*”. (FREIRE, 1997, p. 5)

Nessa perspectiva, o MST, por ser um movimento clássico, na perspectiva de Gohn (2004), sempre teve objetivos bem definidos e a luta por eles foi sendo territorializada em todo o país. O estudo a partir dos movimentos socioterritoriais apresenta-se a partir da construção efetivada por esses camponeses no território conquistado observando a sua organicidade, sua articulação, a produção das condições de enfrentamento, a conflitualidade, a resistência que ocorre em todos os âmbitos: cultural, econômico, educacional, político, entre outros. A Geografia preocupa-se em estudar as ações dos sujeitos organizados a partir dos seus espaços e territórios construídos. Pesquisa, portanto, o movimento produzido nas relações sociais desenvolvidas no território material e imaterial.

[...] enfatizamos que movimento social e movimento socioterritorial são um mesmo sujeito coletivo ou grupo social que se organiza para desenvolver uma determinada ação em defesa de seus interesses, em possíveis enfrentamentos e conflitos, com objetivo de transformação da realidade [...] Não nos interessa somente o espaço físico em si, mas o espaço geográfico em sua totalidade. Estudamos o espaço em movimentos e o movimento no espaço e no território. Com essa preocupação cunhamos os conceitos que nos possibilitam compreender as ações dos movimentos socioespaciais e dos socioterritoriais, a partir dos espaços e dos territórios construídos pelas relações sociais, materiais e imateriais. Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência [...] (FERNANDES, 2005. p.9-10).

É no espaço que são produzidos os territórios materiais (concreto, terra, escola, posto de saúde, cooperativa...) e imateriais

(abstrato, subjetivo, espaço, político, poder, mentalidades colonizadas...). Nesse sentido o território imaterial articula-se a modelos de pensamento e ação que se encontram inerentes em nossa educação, cultura, modos de compreender as relações estabelecidas. Desse modo, quando entendemos que o outro não tem direito a algo e que nós o temos, já estamos nos relacionando com o outro através de uma visão, uma forma de compreendermos a nós mesmos e aos outros. Fernandes (1999) se dedicou a demonstrar o modo como ocorreu a territorialização e espacialização do MST no Brasil para delinear o conceito de movimento socioterritorial. Para o autor, socioterritorial é o “[...] movimento organizado com atuação em diferentes lugares ao mesmo tempo, esta organização permite espacializar a luta para conquistar novas frações do território, multiplicando-se no processo de territorialização” (FERNANDES, 1999, p. 276). Com ele podemos visualizar outros movimentos que podem ser compreendidos por esta concepção. Por exemplo as Casas Familiares Rurais (ZIMMERMANN, 2019; ZIMMERMANN; MEURER; TURRA, 2020).

Corroborando com essa concepção podemos explicitar que se nos entendemos como seres sem direito, calamos e aceitamos tudo o que é delegado para nós fazermos, pensarmos e aceitamos essa perspectiva. De outro modo, quando conseguimos compreender, dialogar, aceitar que essas formas de pensar podem ser reconstruídas, ampliadas e transformadas, vamos ampliando nossas relações. Nesse sentido Fernandes (2005) argumenta que a Geografia é a ciência que auxiliará a compreender a totalidade da realidade. Cm os outros, com o meio e com o conhecimento a partir

de uma perspectiva de totalidade, enfrentando aspectos muito relevantes da nossa formação.

Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência. As relações sociais por sua diversidade, criam vários tipos de territórios [...] O espaço geográfico de uma nação forma um território concreto, assim como um paradigma forma um território imaterial. O conhecimento é um importante tipo de território, daí a essencialidade do método. Para a construção de leituras da realidade é fundamental criar métodos de análise, que são espaços mentais (imateriais) onde os pensamentos são elaborados. Para um uso não servil dos territórios dos paradigmas é necessário utilizar-se da propriedade do método. Para a Geografia o território é uma totalidade, portanto é multidimensional. (FERNANDES, 2005. p.7).

Constitui-se multidimensional porque necessariamente precisa ser compreendido, analisado em várias dimensões. No exemplo a que me referi, a partir do eu e do outro; do capital; do Estado; do centro da cidade (periferias urbanas, trabalho/emprego); do campo (assentado, acampado, dono de terras, pescador, ribeirinho, indígena, quilombola etc.) e demais relações presentes e que dizem quem somos e a que projeto estamos vinculados. A elaboração dessa perspectiva dá-se através do debate, da pesquisa para que os diversos agentes sejam identificados, analisados, discutidos, debatidos, contextualizados em suas relações e experiências de vida.

Articulada a questão da construção do território imaterial o MST foi e ainda é protagonista na construção de uma outra escola. A escola que temos está alicerçada em uma forma de pensar que muitas vezes exclui os menos favorecidos, os filhos dos camponeses e dos trabalhadores, apresenta o conhecimento de

forma hierarquizada, verticalizada, descontextualizada, além de ser, em grande parte representante de uma perspectiva hegemônica etc. A fim de questionar essa educação e escolarização temos o MST que ao construir o conceito da Educação do Campo, torna-se seu principal representante.

A questão agrária perpassa todas as relações presentes na sociedade brasileira, apresenta-se nas: transformações da paisagem possibilitando que ainda haja um pouco de trabalho no campo com a permanência ou retorno de arrendatários, meeiros, camponeses, agricultores familiares, proprietários de grandes extensões de terra, Sem Terra, entre outros e na luta por políticas públicas que permitem que o camponês permaneça na terra produzindo para si e possa ser incluído em programas, entre eles programas governamentais tais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse Programa obriga que no mínimo 30% dos recursos que são repassados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) aos Estados e municípios sejam destinados diretamente a compra de produtos advindos da agricultura familiar local. A consequência dessa ação está em aumentar a possibilidade de geração de trabalho e renda para as populações camponesas, maior controle sobre a aplicação do recurso, sobre a produção (produtos com qualidade nutricional superior aos convencionais que permitem uso agrotóxicos, industrializados, dando preferência aos agroecológicos), valorização dos saberes locais, priorizando hábitos alimentares e modos de preparo que podem auxiliar na efetivação de relações mais estreitas

entre escola e camponeses, independente se for no campo ou na cidade e apoio a diversificação da produção nos municípios.

Se por um lado aumentaram a área produzida, em sua maioria para produção do agro (muito para não se enquadrar como área passível de reforma agrária), por outro a produção de alimento e a diversificação no campo aumentou através das políticas públicas para os camponeses. Nesse contexto os movimentos socioespaciais e socioterritoriais foram e estão sendo fundamentais para a reorganização dos territórios tanto materiais quanto imateriais no Brasil. O enfrentamento pode ser feito de muitas formas, uma delas é análise crítica da realidade e a luta pela formação continuada de todos, trabalho ampliado e aprofundado, com os conhecimentos multidisciplinar, mas principalmente da Geografia escolar.

Educação Popular e Educação do Campo

A educação popular, consoante com Goldar (2014, p.11), tem a ver com a nossa tradição educativa que pensa a integridade dos sujeitos, a transformação social e a concepção da formação da educação *omnilateral*. Segundo a autora, a transformação tem a ver “[...] com as transformações globais e com os sujeitos permanentemente contextualizados e dialeticamente inseridos em um mundo que os transforma, mas que eles estão engajados em transformar [...]”. Para a autora,

[...] a Educação Popular é uma proposta de caráter ético, político e pedagógico, é uma opção básica de transformação social, [...] como algo desejável em um sentido radicalmente político porque reconhecemos que

estamos em um mundo caracterizado pela injustiça, pela desigualdade e por múltiplas formas de opressão.

Tem um sentido político porque aspira a construir novas formas de poder e novas relações em que nós, os seres humanos, possamos ser socialmente iguais, humanamente diversos e crescentemente livres [...] (GOLDAR, 2014, p.120).

Esse movimento deu-se de várias formas nos últimos anos, nas práticas e pesquisas acadêmicas em sala de aula (que desejaram ser práxis) e, principalmente, nos projetos voltados aos movimentos camponeses, quando na luta pela terra, resistência e defesa do território. Os trabalhos, em grande parte, articularam-se à compreensão da escola como espaço-tempo de territorialização da luta, da resistência e da multidimensionalidade do território. Refletir com as comunidades sobre os enfrentamentos necessários também devem passar pelas várias instancias das instituições.

A educação popular (GOLDAR, 2014) não é recente, nem estática, está sempre em construção, demarca território epistemológico e ao mesmo tempo vai interpelando, refletindo e dando conta de suas ações. Pretende posicionar-se a partir do Sul⁵, superando as relações e mentalidades colonizadas. Propõe-se a efetivar a ação – reflexão – ação articulada pelos aspectos pessoais, coletivos (organizações e movimentos) e requer estratégias e mediações pedagógicas e políticas criativas. Nesse sentido, caberia ao educador popular demarcar os territórios material e imaterial nas suas práxis a fim de que efetivamente ocorresse a transformação social, a emancipação dos sujeitos envolvidos (inclusive o educador)

⁵ O posicionamento a partir do Sul, exige do educador popular uma releitura dos saberes das comunidades, referenciando-se em si e não nos colonizadores (SANTOS, 2018).

e a formação omnilateral. Entendo que a práxis é a transformação da prática isolada, do ativismo massificado em ação/reflexão/ação articulado a um projeto que extrapole o individualismo, imediatismo e se liga ao projeto social almejado, planejado...

Nesse interim a Educação Popular é um dos fundamentos que embasou a proposta da Educação do Campo, pois o projeto está relacionado aos camponeses e cidadãos, pois todos estamos implicados com perspectivas relacionadas a preservação da terra, do habitat de todos os seres no planeta, da alimentação, do uso massivo de agrotóxicos, de questões culturais, históricas, políticas entre outras. Ressalto que o projeto é de educação e não de escolarização, muito embora não prescindia dele.

A educação é um processo de interação social de indivíduos que se encontram em constante aprendizado, de acordo com a cultura na qual vivem. Assim, os sujeitos se educam a partir dos costumes, dos hábitos, dos valores éticos e morais, das crenças, das formas de pensar e compreender o mundo. A educação é um processo que nos faz refletir, criticar, problematizar, aprender e construir os valores, os princípios que queremos e não os que nos são impostos.

A educação é toda forma de desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (físico, artístico, cognitivo, afetivo, econômico, psicológico etc.) aprendizado, formal ou informal, que adquirimos ao longo da vida em todas as interações que estabelecemos. Quando entramos em contato com “o outro”, com o diferente, nós aprendemos, nós nos educamos. A educação tem uma íntima relação com a cultura, já que todas as culturas estão

imbricadas a um processo de educação. Todas as “educações” são diferentes umas das outras e, por esse mesmo motivo, não tornam uma melhor do que a outra. Isso porque o que é adequado para mim, pode não ser para o outro, pois para cada cultura há uma educação. A educação vai se transformando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo, geração, e pela sociedade. O propósito da educação como projeto político-pedagógico de uma sociedade deveria ser, continuamente refletir e analisar sobre seus processos educacionais e empenhar-se na transformação dos seus objetivos para que abarque os que não estejam vinculados ao projeto almejado abarcando toda a sua população.

Sendo assim, o processo de educação apontado até aqui está intimamente ligado ao direito a educação de todos e todas, independente da condição financeira, da classe social, da etnia, do gênero etc. A educação articula-se ao conceito de território imaterial, anteriormente apresentado a partir das referências de Fernandes (2005). Nesse sentido, a Educação do Campo vem propor uma grande problematização aos paradigmas (grandes modelos de pensamento e ação que se articulam a nossa racionalidade) aos modelos de educação, cultura, produção entre outros, presentes em nosso país e pretende articular a educação a um projeto social inserindo o camponês, seu modo de vida como uma possibilidade.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia.

Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. É então desde esse parâmetro que a Educação do campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. Talvez isso incomode a alguns: a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo). Para analisar um fenômeno que se constitui como uma crítica material (CALDART, 2009, p.40).

Como sabemos, o campo brasileiro agrega várias formas de expressão, várias realidades e formas de entender o camponês ou proprietário rural, o campesino ou o agricultor familiar⁶.

³ Segundo Fernandes e Welch 2004, a agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, da monocultura que produz para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Responsável pela produção de alimentos concentra-se na diversidade e uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e por conseguinte os índices de desenvolvimento maiores. O agronegócio como supremacia procura cooptar a agricultura camponesa para defender o seu modelo de desenvolvimento através da falsa propagação de que "todos são iguais perante o mercado". As ideologias do agronegócio trabalham com a combinação e a oposição, quando estas lhes convêm. A combinação é realizada como se agricultura capitalista e agricultura camponesa fossem da mesma natureza. Enquanto, a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado; a agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, a maior parte é apropriada pelas empresas que atuam no mercado. Nesta visão, os pequenos agricultores empobrecidos seriam camponeses e os remediados (ou capitalizados) seriam agricultores familiares. O primeiro seria atrasado, o segundo seria moderno. Desse modo, o empobrecimento e a capitalização dos camponeses não aparecem como resultados da desigualdade gerada pela renda capitalizada da terra, mas como diferentes tipos de organização do trabalho. Essa fragmentação se constituiu com tanta força, que se formaram movimentos de agricultores familiares que aceitam sem muita

Compreender quem são, para quem trabalham, o que e como produzem nos possibilita compreendermos a que concepções, princípios, política estão submetidos, assim como possibilita propor aspectos relacionados a sua formação a fim de alcançar um outro agir político. Assim, a educação do campo, de acordo com Munarim (2011, p. 12), é uma “[...] educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. Os territórios materiais e imateriais dos camponeses são distintos e, por isso, riquíssimos em diversidade e conhecimentos. Apresentam-se distintas paisagens, relações sociais, culturas, modos de produção, mas o que os agrega e identifica é a base do seu modo de produção e reprodução da vida.

Nesse sentido, Fernandes (2014) afirma que a questão agrária brasileira tem sido pautada por várias perspectivas de desenvolvimento, historicamente asseguradas por políticas, por ideologias, por classes sociais, modelos de desenvolvimento e que são sistematizados em dois paradigmas: paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário. Assim, o Paradigma da Questão Agrária compreende que será através da luta de classes que conseguiremos defender o território reconstruindo-o a partir da perspectiva dos camponeses. A autonomia camponesa e a construção de uma outra sociedade, portanto, outra escola e outro sujeito (não capitalista) estariam na pauta dessa organização. O camponês não é apenas um sujeito que produz produtos gerando

resistência as políticas construídas tendo como referência o negócio ou o mercado.

<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/CCModelosdedesenvolvimentoemconflitoagronegocio.pdf>

lucro e impacto econômico, mas gera a sua vida a partir da relação que estabelece consigo, com os outros, com a terra, com o mercado, com os recursos/bens da natureza. O paradigma do capitalismo agrário compreende que o camponês deverá ser incorporado ao mercado capitalista tornando-se um alienado e serviçal, aprofundando cada vez mais a crise e os problemas advindos dessa subserviência.

O autor argumenta que as políticas governamentais se vinculam excessivamente à política cambial de exportação e de crédito. Esse modelo de desenvolvimento econômico (o agronegócio) é altamente dependente de políticas públicas e do mercado internacional, além de alicerçar-se em um modelo tecnológico insustentável (agrotóxicos e fertilizantes).

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 foram utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por adaptações e modificações tecnológicas, territorializando-se, aumentando a produtividade e intensificando a exploração da terra e do homem.

[...] 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. Do escravo ao meeiro e 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. (FERNADES, WELCH, 2004).

Contraditoriamente, o projeto de Educação do Campo apresenta o camponês com seu modo de vida, com suas tecnologias, com seus conhecimentos respeitando-o e não enquadrando-o ou transformando-o em um “produtor rural” que segue o que as empresas, os bancos com suas linhas de crédito financiam. O camponês produz a vida ao produzir-se com e no seu território, a sua paisagem (policultivo), com a presença de pessoas, alimento e valor à terra como à sua própria existência. O que difere das perspectivas territoriais advindas do capitalismo agrário que se relaciona a paisagem da monocultura, ausência dos camponeses e a terra vista como mercadoria.

Segundo Bombardi (2017), no Atlas Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia, o alimento produzido na terra pelo camponês transformou-se em mercadoria de exportação com o avanço do capitalismo. Transformou-se em *commodities* e em energia, destituindo-se dele (produto produzido pelo camponês) o sentido do alimento. O valor de uso do alimento se transforma em mercadoria, permitindo que seja negociada no mercado global como quaisquer outros produtos. Nesse processo, perde seu sentido primeiro que é o valor de uso, ou seja, servir para alimentação humana. Ainda, ocorre a perda de direitos trabalhistas, expulsão dos camponeses de suas terras, a contaminação ambiental, intoxicação dos trabalhadores rurais e camponeses por meio do uso continuado de agrotóxicos.

[...] a terra no Brasil, ao invés de ter sido fertilizada, por meio do trabalho camponês, com práticas agroecológicas, por exemplo, tem sido literalmente violentada com práticas agrícolas que permitem a reprodução do capital, mas que, no limite, proíbem a existência humana, na medida em que começam por adoentar a terra (solo) e, terminam por adoentar o ambiente, os agricultores e, mais amplamente, a população como um todo. (BOMBARDI, 2017, p. 62).

A Educação Popular e a Educação do Campo articulam-se porque vem chamar atenção sobre a importância do camponês, dos seus modos de produção e reprodução da vida. Reconhecendo que as transformações muito relacionadas ao capitalismo agrário têm transformado esses aspectos (modo de produção e reprodução da vida) em desenvolvimento econômico agropecuário, menosprezando os saberes/conhecimentos camponeses, as transformações sociais e a formação omnilateral, historicamente, construídas por eles. Nesse sentido, ambas, a Educação popular e a Educação do Campo querem chamar atenção de que para construção de um projeto de país, democrático, é fundamental que haja a presença dos camponeses e de escolas do campo nos lugares de vida dos sujeitos.

O projeto da Educação do Campo chama atenção de que a desterritorialização⁷ das escolas no campo produzem um grande impacto nessa população com a perda da diversidade: nas paisagens; nas relações sociais e culturais; nos modos de produção e reprodução da vida que atingem a todos nós. Assim, tanto camponeses como cidadãos somos atingidos com esse projeto,

⁷ Pesquisa realizada por Altair Groff sobre a desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca/RS.

GROFF, Altair; MEURER, Ane Carine. A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca. São Leopoldo: OIKOS, 2018.

consequentemente, se o nosso projeto de país não inclui toda a sua população, e em especial, esses sujeitos, provavelmente exacerbaremos a manutenção da dependência e falta de soberania alimentar, entre outros.

Educação do Campo e Educação Ambiental

Nas pesquisas realizadas, ainda temos orientado o olhar para a articulação Educação do Campo e Educação Ambiental, porque sem essa articulação estamos deixando de discutir uma proposta plausível e que possibilite pensarmos a soberania alimentar que precisa estar colada à segurança alimentar.

Em relação à soberania alimentar, remete-nos à possibilidade de optarmos sobre como e com o que iremos alimentar a população de um determinado território, permitindo que haja respeito às diversidades culturais, pois a alimentação faz parte da relação que se tem com o ambiente e com os outros seres. Pretende ainda pensar formas de distribuição desse alimento para que toda a alimentação de muita qualidade.

A soberania alimentar é uma proposta alternativa que pretende que todos tenham acesso a uma produção de alimentos saudáveis com qualidade e quantidade suficiente para que aconteça a sua nutrição e não simplesmente acesso a uma alimentação cheia de agrotóxicos, corantes, frituras etc. É uma proposta política que pretende romper com o atual modelo de agricultura proposto pela sua modernização (agronegócio na agricultura e na pecuária) que procura assegurar a lógica mercantil de exploração e expropriação tanto da terra como do ambiente e dos seres humanos. Para além

da segurança, a soberania alimentar valoriza os saberes dos povos tradicionais, propõe-se a lutar pela terra e pelo direito deles a explorarem-na na perspectiva do seu cuidado e respeito (alimentos agroecológicos produzidos de forma sustentável). Exige políticas de equilíbrio entre o que se produz (mercado interno) e se compra (mercado externo), de tal forma que não sejamos dependentes de nenhum outro país para nos alimentarmos.

Para o pesquisador Chonchol, a perspectiva da soberania alimentar está cada vez mais acirrada e contraditória à concepção da segurança alimentar que preconiza a produtividade agrícola e não a produção de alimentos. Já em 2005 ele se referia à temática da seguinte forma: no âmbito das relações entre agricultores e grandes empresas ligadas ao setor (produtores de agroquímicos e de sementes, de agroindústrias alimentares ou de cadeia de supermercados), também se observa no período que se seguiu às reformas e no contexto da globalização um aumento do poder de pressão dessas empresas – a maioria multinacionais – sobre os produtores agrícolas. Por trás dessa pressão crescente observa-se um processo intenso de fusões e aquisições entre os grandes grupos transnacionais (produtores de sementes, agroquímicos e alimentos, empresas biotecnológicas, grandes cadeias internacionais de supermercados etc.). Tais processos estão proporcionando uma modificação na estrutura do mercado dessas indústrias, com uma forte tendência para a concentração e a internacionalização da produção, inclusive das decisões produtivas concernentes à agricultura dos países latino-americanos. Tudo isso ligado ao enfraquecimento do papel dos estados nacionais na

formulação e aplicação das políticas setoriais para a agricultura, é o que está conduzindo ao desaparecimento da soberania alimentar dos diversos países, junto com uma intensificação das diferenças entre as regiões mais desenvolvidas e as mais pobres. (CHONCHOL, 2005).

Como poderemos nos tornar um país autônomo sem pensar na saúde do nosso povo, em garantir os itens básicos de sua alimentação? Além de tudo, nós humanos estamos arriscando a sobrevivência da espécie humana no planeta. Como nos tornamos um país com futuro se não pensamos na água, na produção de alimentos, na terra, na cultura camponesa, na soberania e na segurança alimentar, o quê deixaremos para as futuras gerações?

Borón (2014) nos alerta sobre o cálculo feito pelos americanos sobre a quantidade de recursos naturais que um cidadão desse país precisa para viver que é de aproximadamente 14.000 quilos de minerais, metais e combustíveis. Os países que podiam competir com os americanos, há 20 anos, eram poucos, mas agora existem os chineses que, se adotarem o sistema de consumo americano, teremos que nos perguntar se haverá recursos para a continuidade da humanidade e da vida do planeta.

A indústria da publicidade ocidental dita a forma que temos que viver, se tivermos que viver como os Estados Unidos, dita também o que aconteceria com o planeta terra? Quantos planetas Terra teríamos que ter? Como faremos para que europeus, americanos, japoneses adotem um padrão voluntário de consumo diferente do deles? O autor argumenta que a América Latina é a região do planeta que mais importa para os americanos e que nos

últimos 15 anos eles reorganizaram o sistema militar em escala planetária e espalharam suas bases pelo mundo, inclusive no Brasil. Somos ricos em petróleo, água e minerais, produtos que os americanos precisam, e somos vigiados de tal forma, que outros países que têm interesses nos bens naturais não entrem na América. Afirma que somente a Educação Popular será capaz de ajudar na organização da resistência. (BORON, 2014)

A Educação do Campo é multidimensional, ou seja, ela se apresenta de muitas maneiras, com várias trajetórias dependendo dos camponeses, da conjuntura política, econômica, ambiental, cultural tendo implicações, históricas, cognitivas, físicas, emocionais, humanos e imateriais, natureza, éticos, espirituais, afetivos, materiais que incidem sobre a própria vida e sobre a vida dos outros e a do planeta. São muitas as implicações referentes a todas essas questões no território, são várias as dinâmicas que se articulam, se organizam e nem sempre damos conta de compreendê-las. Nesse contexto, a Educação Popular, a Educação do Campo e a Educação Ambiental precisariam articular-se para a explicitação dos vários projetos que estão em ação em nosso país, assim como as implicações das escolhas na vida das pessoas e das futuras gerações.

A dinâmica da Educação do Campo especializada e territorializada pelas Casas Familiares Rurais em diferentes lugares pelo mundo pode ser relacionada ao conceito de movimento socioterritorial, visto que, conforme Fernandes (1999), é um movimento organizado com atuação em diferentes lugares ao mesmo tempo que permite espacializar a luta para conquistar terra,

saúde, educação, direitos etc., ampliando-se no próprio processo de territorialização. Nestes movimentos que não se constituem especificamente como movimentos sociais clássicos, encontra-se a valorização dos conhecimentos que geraram e geram emancipação humana e social na resistência camponesa dos sujeitos em luta pela (re)produção da vida.

Em uma pesquisa realizada entre 2016 e 2019, no Brasil e em Portugal, olhando para a relação educação e trabalho possibilitado pela Casa Familiar Rural Três Vendas (Brasil) e pela Casa Escola Agrícola Campo Verde (Portugal)⁸, observamos o que configura resistência e, de algum modo, condiciona para que estes camponeses possam continuar (re)existindo, apesar de tantos contraditórios à sua reprodução. A partir da produção territorial possibilitada pela Pedagogia da Alternância materializam-se as especificidades da vida de cada um que acabam por significar a diferença em relação àqueles egressos de escolas formais, com formação em agricultura, mas que não continuam trabalhando e vivendo no campo, ou melhor, não continuam territorializados no campo. Visualizamos quais relações não capitalistas de produção são vivenciadas por estes camponeses e a singularidade do saber e da energia empreendida para solucionar os conflituosos desafios, inerentes à contradição capital-trabalho no campo, e que se colocam diariamente, seja no planejamento de fazeres camponeses

⁸ Ver em estudo de doutorado, tese intitulada “*A gente tem muito pra contar!*” *O território epistemológico camponês por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal*. 2019. 385 p. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19473/TES_PPGGEOGRAFIA_2019_ZIMMERMANN_ANGELITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar 2021.

inovadores, que geram mudanças na vida destes e de outros coletivos em sociedade, ou até mesmo nas trocas sociais, culturais, materiais e afetivas que transcendem às necessidades de sobrevivência que denota a territorialização dos sujeitos no campo (ZIMMERMANN, 2019; ZIMMERMANN, MEURER e TURRA, 2020).

Segundo Kist⁹; Meurer (2019) os governos Lula e Dilma (PT) avançaram na articulação com os movimentos sociais consolidando antigas lutas em políticas públicas. Entre os avanços, tivemos a institucionalização junto ao MEC da SECAD/SECADI e a concretização de políticas voltadas à Educação do campo. No entanto, também ocorreu a retomada do projeto desenvolvimentista que esteve articulado à expansão e consolidação do agronegócio (projeto predatório, espoliador, concentrador de terras nas mãos de pouquíssimos), liberação da soja transgênica, transformando a produção do camponês em mercadoria (commodities agrícolas).

Nesse contexto, dois projetos de país se chocam, um deles, teve proposição a partir do governo e que se relacionava à sustentabilidade socioambiental (esse projeto pretendeu tranquilizar os ambientalistas de que algo estava sendo realizado, sem, no entanto, ameaçar o desenvolvimento do país, produzindo a despolitização e a promoção de valores relacionados à permanência das hierarquias sociais e aos padrões de consumo). O outro projeto contempla a perspectiva da educação ambiental (relacionado à valorização e manutenção dos saberes das comunidades

⁹ Ver na íntegra o trabalho de tese intitulado: “TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESCOLAS DO CAMPO UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE EXTENSÃO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM”, apresentado no Programa de Pós-Graduação em Geografia em 2019. (KIST e MEURER, 2019).

tradicionais, concepções de desenvolvimento e cidadania articulados com a natureza, questionando os padrões de consumo, relação homem território e que tem resultado impactos no acirramento das desigualdades sociais).

Sendo assim, cabe-nos perguntar: quais são os países que efetivamente estarão implicados em seguir esses propósitos? Todos ou apenas os emergentes?

Os projetos de Educação Ambiental precisam ser compreendidos em uma totalidade, na sua complexidade e devem abarcar também os países que estão articulados a uma perspectiva extremamente consumista. Não são apenas os países com menos condições econômicas, entre eles o Brasil, que necessitamos tê-los como referência, mas todos os demais (perspectiva planetária). Os problemas ambientais estão associados às questões sociais, culturais, educacionais, históricas, ideológicas, modelo de desenvolvimento adotado pelos países, sistema econômico, entre um vasto emaranhado de questões ainda não estudadas.

O modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil, influenciado pelos interesses das empresas transnacionais (agroindustriais, agroflorestais, agroalimentares), assim como em grande parte dos países Latino-americanos, promove uma profunda crise com: esgotamento dos recursos naturais, imposição de um modelo de agricultura baseado no que Fernandes (2005) argumenta como capitalismo agrário, a monocultura, trabalho precário, a segurança alimentar em detrimento da soberania alimentar, uso intensivo da matriz tecnológica. O fundamental é pensarmos que não existe Educação do Campo fora da Educação Ambiental e, do

mesmo modo, esta precisa andar por dentro daquela, ou seja, uma área complementa e dá sustentação a outra, propondo e gerando mudanças profundas no modo de viver e compartilhar a biodiversidade do planeta por meio de movimentos socioterritoriais e espaciais.

Assim, o território imaterial da Educação Popular, da Educação do Campo e da Educação Ambiental se articulam na luta pela explicitação dos seus propósitos tornando-se acessíveis: a quem servem; motivos que justificam a ação; ganhos e perdas para o trabalhador do campo da cidade nos diferentes projetos em disputa na sociedade brasileira. É fundamental que os reais objetivos dos vários projetos que nos são apresentados, como indispensáveis e resolutores de todos os nossos problemas, sejam “comunicados e não estendidos¹⁰”. Todos os projetos de Educação que trouxemos aqui lutam para que seja possível a liberdade de escolha, porque lutam pela transformação social através da educação e pela educação omnilateral. A explicitação dos projetos passa pelo conhecimento (historicamente legado pela humanidade e socialmente referendado e reconstruído constantemente pela ciência, pelas mudanças conjunturais (políticas, econômicas, sanitárias, ambientais...), pelas experiências coletivas. Portanto, será esse conjunto de questões que fundamentará a capacidade de problematizarem-se e as demais relações.

Diante da complexidade e urgência do nosso tempo, vários são os espaços-tempos de resistência, um deles, sem dúvida é a

¹⁰ Faço aqui uma referência ao livro “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire (1983) que se refere a dificuldade que temos em nos comunicar (dialogar) e propõe então uma reconstrução das nossas relações.

escola, instituição que historicamente propõe-se a garantir o acesso ao direito à educação. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer e assegurar que a proposta aprovada na BNCC seja conhecida, contextualizada e problematizada para garantirmos que a educação básica pública resista e amplie seu potencial universalizando o direito ao conhecimento. Fundamental é que todos os brasileiros compreendam que os direitos são assegurados até que alguém ou uma instituição os reconheça. Nesse sentido, a educação é um direito porque muitos lutaram para que ele se concretizasse, mas poderá deixar de ser se não houver organização para a sua manutenção.

No contexto escolar a área das Ciências Humanas e em especial a Geografia escolar, tem condições de explicitar as questões sociais, políticas e econômicas nos diferentes contextos e o que eles têm produzido (países, continentes, campo, cidade) a fim de que esses projetos fiquem claros.

Território imaterial da Geografia Escolar e/na Resistência

A Geografia é uma disciplina escolar, que faz parte das ciências humanas, mas ela é muito mais que isso, ela pretende explicitar as relações dos sujeitos consigo mesmos, entre si, com tudo que os cerca no planeta. As ciências humanas nos possibilitam uma multiplicidade de relações sobre a realidade e que são uma, entre tantas outras formas de conhecimento.

Nessa relação sempre haverá transformações tanto dos humanos, dos animais quanto do planeta. As transformações do/no

espaço e do/no território onde vivemos é que interferem nas relações que estabelecemos. O processo histórico de espacialização e territorialização é reconhecido, registrado, pesquisado, interpretado e sistematizado pela Ciência Geográfica. A partir do momento que nos relacionamos com o espaço e o território estamos fazendo Geografia. No entanto, transformar essa relação em disciplina escolar é estabelecer uma relação crítica com esses conceitos no sentido de distingui-los em seus diferentes momentos históricos, políticos, culturais etc. A potência da disciplina dá-se na escola porque está relacionada a potencialidade de desnaturalizar o que chega até nós através dos conceitos trabalhados, dos fatos e experiências vividas (todos conteúdos curriculares da escola). Nesse contexto esses conteúdos poderão ser interpretados, analisados, traduzidos de tal forma que se torne compreensíveis gerando aprendizagem e transformação. Conseguiremos então interpretar o espaço e o território a partir da multiespacialidade e multiterritorialidade¹¹ ampliando a perspectiva primeira (senso comum), articulando esses conceitos a escala, ou seja, como a vida e o lugar onde me reproduzo socialmente estão conectados à totalidade... Nesse sentido poderemos dialogar e refletir sobre: qual é a minha relação comigo e com o outro na rua e ou local de trabalho, no município, na região, no estado, no país, no

¹¹ (...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2004, p. 344).

planeta, nas várias perspectivas apresentadas como conhecimentos geográficos. Faz-se importante também fazermos o caminho inverso pensando em que aspectos eu sou atingido pelas relações planetárias, pelas questões do nosso país e dos outros, do estado, da região, do município, da minha rua.

Posso usar o exemplo em relação a questão da produção de commodities agrícolas no país: em que aspectos eu sou afetado na minha casa, no preço e qualidade dos alimentos quando o projeto do meu país está direcionado a produção desses produtos; no que essa produção afeta o ar que eu respiro, os demais alimentos e o preço que pago; em que aspectos afeta a rua/local de trabalho/bairro/localidade/distrito, município no qual resido quando não temos garantia de que teremos todos os alimentos essenciais garantindo a soberania alimentar. Em que aspectos essa opção interfere no preço dos alimentos, das terras, na nossa saúde e em aspectos mais ampliados (exemplo interferência no planeta). O raciocínio também se vincula a perspectiva de pensar no que as questões planetárias referentes a produção destes commodities agrícolas, articuladas com a perspectiva global tem implicado com a nossa dependência, permanência, preponderância da dependência. O que nosso país tem auxiliado no sentido de aceitar ou rejeitar esse projeto para a nação, em que aspectos o estado, a região, o município, meu distrito, minha localidade e eu aceitamos, compactuamos com essa decisão?

Nessa discussão deve-se pensar na perspectiva de todos os conceitos anteriormente trazidos e que são incumbência da Geografia, como componente curricular indissociável dos demais,

constituindo-se na perspectiva de pensarmos grande parte das questões sociais sob nossa responsabilidade, abarcando o mais próximo possível a totalidade. Esse exercício pode ser feito em relação ao alimento, a água, a terra, ampliando a perspectiva em escala e abrangendo os diversos conceitos da Geografia que não precisam ser trabalhados apenas na escola, pois estão implicados na formação dos sujeitos.

A Geografia escolar compreendida como espaço de resistência precisa mediar o questionamento em relação a realidade vivida. Isto é, que aspectos os conceitos da Geografia, as questões vividas e experienciadas encontram-se da forma como estão porque houve interferência da natureza e dos homens. Nessa reflexão, quem são os mais e os menos atingidos e ou favorecidos. Quem são os opressores e os oprimidos a partir dessa perspectiva apontada. Qual será a perspectiva do meu olhar se sou um executivo de uma grande empresa transnacional, se sou um camponês, se sou um professor, se sou um diarista (trabalhadores pagos por dia, sem direitos sociais tanto no campo quanto na cidade), etc. possivelmente aparecerão as diferenças. Será possível também fazermos uma leitura histórica dos progressos e retrocessos da presença da civilização na humanidade e uma projeção para o futuro no que ele nos reserva, com a nossa participação. Será possível compreendermos a atividade humana e o reconhecimento do direito de todos no acesso a ele, constituindo-se então num ato político. Enquanto isso a política procura encontrar para as sociedades um sistema que melhor se adeque as necessidades, a

educação, a cultura, a história de cada indivíduo enquanto aspirante a sua inclusão/participação na sociedade.

Essas reflexões estarão articuladas a perspectiva de que um projeto se dá a partir da participação de todos, da equidade na distribuição das riquezas e melhorias de condições de todos e não apenas de grupos específicos que historicamente têm sido contemplados. Pensar sobre tudo isso, dialogar, propor, almejar são projetos que já tivemos em maior ou menor eficiência na sociedade através do planejamento participativo (diagnóstico, planejamento, execução, avaliação, retomada com toda a comunidade escolar – famílias, estudantes, trabalhadores da educação, sindicatos, organizações, movimentos sociais etc.) e na escola através de perspectivas mais democráticas de acesso ao conhecimento escolar.

Compreender as relações sociais a partir da perspectiva do espaço e do território material e imaterial é ser capaz de trabalhar na perspectiva da construção de um projeto que, a exemplo do MST, quer transformar a sociedade e, a escola. Se for me referir, especificamente a escola, entendo que é função do professor articular este espaço de disputa que é o currículo, capacitando-se e a instituição a respeitar, a valorizar as diferenças e peculiaridades de cada comunidade, além de apontar questões que devem ser superadas por essa comunidade (em nosso país poderíamos nos referir, especialmente aos transgênicos, aos agrotóxicos¹²).

¹² Conforme Grigori (24/01/2019), o projeto de Lei que está no Congresso Nacional, PL 6.299/2002, deve decidir este ano se o nome agrotóxico será banido ou não do país. O PL é conhecido pelos opositores como “pacote do veneno” e pretende substituir o termo em documentos oficiais e embalagens por “pesticidas”, “defensivo agrícolas” ou “defensivos fitossanitários”. Alterar

As escolas do campo são lugares privilegiados para discutirmos sobre essas questões, pois o capitalismo tem cada vez mais se apropriado do território camponês, transformado o camponês em agricultor familiar (logo, em objeto) explorando as nossas riquezas minerais, vegetais. Portanto, o capital tem contribuído com o fechamento das escolas no campo¹³ e, conseqüentemente, com a desterritorialização dos saberes dos agricultores (riquezas herdadas, cuidadas e reproduzidas/reconstruídas pelas gerações de camponeses que nos antecederam, mas que nós não estamos nos responsabilizando em assegurar para as futuras gerações).

Educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade, que requer equilíbrio e coerência entre orientação, familiarização, ambientação, que os mais experientes na cultura estarão promovendo, explicitando aos iniciantes. A educação dá-se nas relações que estabelecemos conosco, com os outros,

esse pequeno detalhe, para o professor Adilson D. Paschoal, do Departamento de Entomologia e Acarologia, da escola superior de Agricultura da USP, “é um retrocesso inadmissível e tendencioso, visando ocultar a verdadeira natureza tóxica desses produtos”. Sabendo que é tóxico o cuidado é redobrado. Esses produtos não podem ser encarados como defensivos (instrumento de defesa – defensivo) são na verdade produtos usados para o ataque maciço contra todo o tipo de vida. Fitossanitário é entendido como remédio que é usado para curar a planta, o que não é verdade em relação ao termo. Portanto há toda uma discussão sobre o termo e a certeza de que o termo é ideológico e pretende ocultar o verdadeiro sentido são venenos, agrotóxicos químicos que devem ser usados com muito cuidado tanto pelos humanos quanto para a natureza, aspecto que será camuflado a partir da troca do nome. Disponível em: www.reproterbrasil.org.br. Acesso em: 29 Ago 2019.

¹³ Para aprofundar-se na temática ler: Groff, Altair. [A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca/RS](https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppggeo/dissertacoes/), disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppggeo/dissertacoes/> acesso em 06/04/2021 <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/895>

com o mundo, com a natureza, com a cultura. Essas relações se articulam nos diferentes espaços, quando falamos sobre educação

[...] Afinal que humanidade é essa, que se sobrepõe aos outros sem considerá-los como iguais; que desvirtua os valores essencialmente humanos; que obriga, e toma a força sua liberdade e o oprime até a morte? Que educação é esta ensinada nas escolas incapaz de ensinar o sujeito a refletir seus atos? Como nós educadores, podemos contribuir em prol de uma educação mais humana? (CHIAPPA; MEURER, 2015, p.454).

Estabelecemos relações com a cultura, mas como poderíamos compreender que as relações vão além de nós apenas, elas articulam-se socialmente [...] que não somos excluídos do direito à educação simplesmente, mas há um projeto social, histórico que nos mantém nessa posição, nesse lugar. (MEURER; DAVID, 2012, p. 15). As relações que temos repercutem muito mais do que poderíamos e gostaríamos de imaginar. Especialmente se formos pensar no aquecimento global, são muitos os aspectos que contribuem para essa ação.

O sistema capitalista não exclui ninguém, todos são necessários, nem que seja para serem mão de obra reserva. São excluídos em um determinado momento e reincluídos em outro. Articulam-se esses tempos e espaços, mesmo que os sujeitos/indivíduos não consigam em suas vidas concluir esse processo (muitas vezes a formação do sujeito não permite que em uma vida ele seja incluído, excluído e novamente incluído ao acesso ao trabalho).

Quanto nos referimos ao currículo escolar, como já mencionado, ressalto a importância da BNCC (Base Nacional

Comum Curricular), prevista na LDB Lei 9394/96 que, contextualizada em movimentos da sociedade, quiseram expressar necessidades populares, naquele momento. As iniciativas em relação a sua elaboração passaram por vários Presidentes da República e Ministros da Educação. Articulado a esse processo estiveram vários métodos, metodologias, fundamentos teóricos (conceitos das diversas áreas do conhecimento, entendimentos de democracia, de geopolítica, de projeto de país). Nesse contexto, entendo que em nosso país, o projeto a que temos nos filiado esteve articulado a agradar o capital transnacional, as agencias externas (Bird, Banco Mundial, FMI) em detrimento ao desenvolvimento de interesses das classes menos favorecidas.

Desse modo, especialmente em relação a BNCC, podemos acrescentar que a sua elaboração ocorreu com a participação/contribuição dos professores das instituições de ensino superior e educação básica. No entanto, sempre foram submetidos a forma de organização e compreensão das equipes que gestionaram o processo. Assim, dia 22 de dezembro de 2017, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP nº2, instituindo e orientando a implantação da BNCC (governo Temer). A partir desse momento a Base passa a ser uma norma a ser seguida e traz consigo muitos problemas, os quais foram alertados por vários teóricos brasileiros e em especial por Freitas (2018). Conforme o autor, no texto da lei, a educação brasileira deixa de ser direito e passa a ser mercadoria, entrando em curso no Brasil um desmonte da educação pública que durante os anos já esteve presente em

alguns estados brasileiros¹⁴. Segundo o autor ainda, a proposta que a BNCC esconde mudança nas regras de financiamento público da educação básica que passam a ser concedidas as empresas privadas quando a gestão pública é considerada ineficiente (quando os índices apresentados não condizem com a meta a ser atingida). As referidas escolas passam a ser consideradas de menor qualidade e justificam a inserção da iniciativa privada na sua gestão.

Portanto, a ciência geográfica tem como perspectiva contribuir para a valorização da identidade territorial camponesa, através da explicitação das diferenças, do reconhecimento dos limites, possibilidades e interdependência dos territórios tanto do campo quanto da cidade.

Acredito que a explicitação das questões que envolvem o conceito de território imaterial, principalmente na Geografia escolar, contribuirá para que um novo projeto seja construído pelas gerações que nos sucederão. A escola é um espaço de transformação social dos indivíduos e do coletivo e a Geografia pela sua capacidade de abarcar a totalidade dos fenômenos, estabelecer relações entre eles e seu caráter interdisciplinar ajudará na explicitação dos projetos em disputa. Assim, trabalhar de forma crítica as categorias da Geografia escolar poderá auxiliar na aprendizagem da sociedade brasileira. A escola é parte fundamental dessa construção, mas não é só ela que é responsável por essas aprendizagens, mas é muito importante.

¹⁴ Essa proposta que já vem sendo gestada a muitos anos e já foi aplicada, em parte ou em sua totalidade, em alguns estados e municípios brasileiros.

Considerações Finais

Entendo que o compromisso com a Educação do Campo não é apenas das comunidades que residem no campo, mas de todos os brasileiros e brasileiras que precisam compreender a independência, a inter-relação entre ambos: campo e cidade. A Educação Popular, a Educação do Campo, a Educação Ambiental, e os conceitos e concepções que as integram e as articulam, como a soberania alimentar, a educação alimentar, a BNCC, as epistemologias, conhecimentos e saberes, e demais conceitos aos quais nos referimos durante o texto tem uma relação a partir do espaço e território material e imaterial, movimentos socioterritoriais, aos quais nos referimos. Portanto, bandeira de luta, motivo de explicitação, organização e resistência da população brasileira.

Na contemporaneidade social, apresentam-se muitos enfrentamentos que precisam ser reconhecidos e enfrentados por nós brasileiros, entre eles: opor-se a disseminação de que o campo é retrogrado; de que a cultura camponesa não é responsável pela alimentação da maior parte da população brasileira; de que sem veneno podemos plantar mas nada vamos colher; qualquer camponês poderá transformar-se em um empresário rural (propaganda que o “agro é tudo”), sem esclarecer que seu território estará passível de financiamento e endividamento, comprometendo a sua sucessão e permanência no campo; enfrentar a precária formação cidadã para os professores (formação inicial e continuada) e todos os brasileiros e brasileiras (direito e dever de refletirem e lutarem para acessar a saúde, a alimentação agroecológica,

garantindo a vida às futuras gerações); lutar para que a educação (básica e superior) pública seja cada vez mais compromisso do Estado e direito, de acesso e permanência, dos brasileiros; acirrar as reivindicações para um salário justo e trabalho a todos os brasileiros e brasileiras; refletir sobre os sistemas e regimes de governo (políticos, econômicos) que mais se adequem ao projeto de Estado brasileiro que a maior parte da população necessita; lutar para que as escolas no campo sejam articuladas com o projeto da educação do campo e trabalhem na perspectiva de cotas para os filhos de camponeses; difundir a proposta da pedagogia da alternância que encontram larga experiência na CFR e EFA.

Esses e muitos outros temas poderiam ser objeto de reivindicações objetivando a transformação de todos nós camponeses e cidadãos, dependentes dessa interação campo e cidade.

Referências

BOMBARDI, Larissa Mies, 1972 - *Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia* / Larissa Mies Bombardi. - São Paulo: FFLCH - USP, 2017. 296 p. ISBN:978-85-7506-310-1. Disponível em: (<https://www.poder360.com.br/opiniaoeconomia/questao-dos-agrotoxicos-exige-debate-qualificado-escreve-larissa-bombardi/>). Acesso em: 20 ago. 2019.

BORÓN, Atilio. A América Latina na atualidade: contexto e desafios para a educação das classes trabalhadoras do campo e da cidade. In.: PALUDO, Conceição. (Org.) *Campo e cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPEL. 2014.p.21-41.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde*. 2009, v.7, n.1, p.35-64. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CHIAPPA, Rocheli Medianeira Bariani. MEURER, Ane Carine. O ensino do holocausto e a formação pessoal e social: concepções acerca da prática docente. In.: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.) *Cultura de Paz, Educação Espiritualidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2015, p.444-457)

CHONCHOL, Jacques. A soberania alimentar. In: *Estudos. Avançados*. vol.19 no.55 São Paulo set/dez 2005, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142005000300003. Acesso em: 02 ago. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mansano. et al. *Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mansano. *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro, formação e territorialização do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)*. UNESP, 1999. Disponível em: <https://www.ippri.unesp.br/#!/pos-graduacao/desenvolvimento-territorial-na-america-latina-e-caribe/teses-e-dissertacoes/teses/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mansano. “Movimento Social como Categoria Geográfica”. In: *Revista Terra Livre* (São Paulo: AGB) N° 15. 2000. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/361/343>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mansano. WELCH, Cliff. Modelos de Desenvolvimento em Conflito: O Agronegócio e a Via Camponesa. In: *ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA*, Gramado, 2004. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/CCModelosdedesenvolvimentoemconflitoagronegocio.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mansano. *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*. Buenos Aires, 2005. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110312111042/34MFernandes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Disponível em:

<file:///C:/Users/usuario/Desktop/ane2021/livros/Extensao%20ou%20Comunicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais - Paradigmas clássicos e contemporâneos*: São Paulo: Loyola, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Marcos Referenciais Teóricos que têm dado Suporte às Análises dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Brasil – 1970-2018. In: *Revista Brasileira de Sociologia – RBS*. v. 6, n. 14 (2018). Disponível em:

<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/430>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GOLDAR, María Rosa. Educação popular na América Latina e no Caribe. In: PALUDO. Conceição. (Org.) *Campo e cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas: UFPEL. 2014.p.117-135

GRIGORI, Pedro. *Agência pública, repórter Brasil*. Disponível em: www.reproterbrasil.org.br> Acesso em: 29 ago. 2019.

GROFF, Altair. MEURER, Ane Carine. *A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca/RS*. São Leopoldo: oikos, 2018. Disponível em:

<http://oikoseditora.com.br/files/A%20desterritorializa%C3%A7%C3%A3o%20das%20escolas%20no%20campo%20-%20E-book.pdf>.

Acesso em: 26 ago. 2019.

HAESBAERT, Rogério. 2004. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi- territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KIST, Anna Christine Ferreira. MEURER, Ane Carine. *Territórios em resistência: educação ambiental crítica em escolas do campo: uma análise a partir do curso de extensão escolas sustentáveis e com-vida/UFSM*. (tese de doutorado) Programa de Pós-graduação em Geografia. CCNE/UFSM 2019.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar De. *O projeto político-pedagógico dos movimentos sociais: o que a educação formal tem para aprender com eles?*. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 509-521, ago. 2012. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4881/3976>> doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464444881>. Acesso em: 17 set. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 22/03/2021

MUNARIM, A. *Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2011. 192 p.

PEREIRA, André. *Movimentos sociais: contextualizações e materializações*. CIES e-Working Paper. N. 163/2013. Lisboa, Portugal.

SANTOS, Boventura de Souza. *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2018

ZIMMERMANN, Angelita. *Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari: elementos formativos do território*. 2014. 209 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014

ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ane Carine.; TURRA, Venildo. *A gente tem muito pra contar! O território epistemológico camponês*

por egressos de casas familiares rurais do Brasil e de Portugal, 2019. 385p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

A EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO TRABALHO QUE OPRIME AO TRABALHO QUE LIBERTA

Heloisa Vitória de Castro Paula ¹

A Educação do Campo nesse texto, será elucidada a partir de uma visão mais ampla de Educação e, por conseguinte, de Educação Popular. Esse diálogo torna-se importante ao passo que os preceitos históricos nos fazem compreender os interesses que conduziram as ações para a educação dos trabalhadores do campo. Neste sentido, faremos uma linha do tempo que será conduzida pela dinâmica da construção do movimento da Educação do Campo até a sua institucionalização com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Vale ressaltar que este caminho se fez de aspectos voltados à luta pela terra do movimento sem-terra, às concepções pedagógicas e às metodologias desenvolvidas até chegar à formação de professores.

Essa compreensão não está apartada dos elementos históricos que a constituíram e a tornaram possível, ao passo que a educação e, por conseguinte, a escola, surgem para o campo como instrumento de poder, ora nas mãos da burguesia, ora nas mãos do Estado e, por fim sob a égide da luta popular.

A educação para os trabalhadores do campo e suas famílias esteve fadada ao instrumentalismo do desenvolvimento, não podendo se omitir ante as premissas históricas que envolveram a

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal de Catalão, atuando nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia. E-mail: heloisavitoria@ufcat.edu

educação popular, subjugada pela cidade e o que ela representava. Ao homem do campo dedicado ao labor com a terra por vezes foi dada a sentença da ignorância, haja vista que as letras lhe pareciam desnecessárias. Negar as letras a esses trabalhadores também fazia parte da intenção de mantê-los no campo, responsáveis por produzir parte dos insumos necessários à indústria em ascensão e ao abastecimento das cidades.

Para Marx e Engels (1997, p.33), conforme a burguesia criou grandes cidades, arrancando “uma parte significativa da população à idiotia da vida rural”, tornou o campo dependente da cidade. O campo visto a partir do atraso tinha a cidade como redentora de sua condição, como a única possibilidade de se furtar à ignorância.

Em Saviani (2016) encontramos a reflexão sobre os antecedentes históricos que justificam o desprezo da educação oferecida ao camponês. Abolir as escolas no campo era uma forma de forçar os filhos dos lavradores a se manterem no campo, realizando o trabalho com a terra. Para Mandeville (apud SAVIANI, 2016), o tempo que os jovens dedicavam aos livros era um tempo perdido para a sociedade. Para esse teórico da economia política burguesa, a educação dada aos jovens do campo seria a responsável por fazer com que deixassem seu trabalho no campo na esperança de ganharem a vida sem dependerem do uso das próprias mãos, sendo, portanto, a solução abolir todas as escolas no campo. Negar a escola a esses jovens era uma forma de garantir que o trabalho braçal fosse a única alternativa de sobrevivência.

A Laicização da Educação: da religião ao racionalismo pedagógico

A burguesia em ascensão no século XVIII passou a ver a educação das massas como uma forma de garantia do poder, em busca de reduzir o poder da igreja e conquistar a aceitação junto ao povo. Educar o povo estava restritamente relacionado a uma forma de doutrinação moral, pois a educação sempre foi vista como um instrumento perigoso, capaz de levar à reflexão sobre a condição humana. Para Enguita (1989, p. 112), “A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto, que pudessem questioná-la”. Em relação ao camponês, oferecer educação, mesmo que restrita, também estava relacionado à aceitação das novas relações de trabalho, que buscava estabelecer com o trabalhador.

O século XVIII veio selar essa visão de educação desatrelada da religião, iniciando a laicização educativa e o racionalismo pedagógico. A emancipação de uma concepção de mundo apresentada pela Igreja ensaiou uma explicação dos eventos a partir de uma visão científica, empírica e com rigor, por meio da possibilidade de “ensaio e erro”. O século das luzes traz para o cenário do conhecimento uma grande fermentação intelectual, fruto de grandes produções dos pensadores iluministas. A educação laica e liberal apresenta novas vertentes para a aprendizagem, pautada na autonomia do educando. Era preciso fazer jus ao novo momento

das “Luzes”, que tinha no poder da razão humana o caminho para se interpretar e reorganizar o mundo (CAMBI, 1999).

Neste novo contexto, a educação vai se transformando, emancipando-se dos modelos religiosos pautados nos saberes teológicos e metafísicos, dedicando-se a formar o homem como cidadão capaz de ser “*faber fortunae suae*”², aquele que reivindica para si o papel de guia de sua formação. A escola contemporânea com suas características públicas, estatais e civis foi inaugurada no século das luzes, passando a ser possível dialogar com a ciência e os saberes em transformação. A alfabetização e a cultura ganham maior credibilidade, sendo vistas como parte do processo de crescimento democrático coletivo, o que, por sua vez, incentivou o desenvolvimento da imprensa, da leitura e da informação (CAMBI, 1999).

A Educação pautada nos dogmas religiosos por muito tempo foi instrumento para se conseguir a submissão passiva dos trabalhadores, principalmente dos camponeses, por vezes apegados incondicionalmente às normas de propriedade. Com as exigências do trabalho industrial, agora era preciso que esse trabalhador fosse convencido a ser um operário assalariado e, para atender essa nova lógica do trabalho, a escola parecia ser o instrumento mais idôneo para o convencimento em massa. Sendo assim,

o acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de

² Em tradução livre do latim para o português essa expressão significa “Arquiteto de sua fortuna”.

comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (ENGUIA, 1989, p. 114)

Apesar do propósito da escola no século das Luzes estar pautado na autonomia dos cidadãos e, de certa forma, ter rompido com o adiestramento a que era submetida, a indústria viu na educação popular uma oportunidade para se formar o homem para o mundo do trabalho assalariado. Em pouco tempo, os patrões se convenceram de que a escola poderia ser eficaz na formação de trabalhadores servis e subordinados, considerando que os trabalhadores educados mostravam comportamento mais “ordenado e respeitoso” (ENGUIA, 1989).

A preocupação com a educação popular vai aparecer principalmente a partir dos interesses da indústria no século XIX. Na Europa, a escolarização mínima dos operários refletia a necessidade de se ter trabalhadores que fossem capazes de corresponder a uma forma de produção mais complexa e com mais produtividade. Diante disso, o Estado viu na nova demanda uma oportunidade de fazer da escola o seu aparelho ideológico³, capaz de definir o caráter dos cidadãos, com uma mentalidade cívica, com sentimento de nacionalidade. Para tanto, “o Estado propõe-se a estimular e controlar a expansão da instrução popular, até então dominada em boa parte pela igreja católica em diversos países europeus, formando os sistemas nacionais de ensino” (GONÇALVES NETO, 2006, p. 3). Sendo assim, é possível afirmar que ao passo que a

³ Louis Althusser (1918-1990) discorreu sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Para o filósofo marxista, apesar de haver vários aparelhos ideológicos (igreja, família, partidos etc.), a posição do aparelho ideológico escolar é o dominante, haja vista que se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal.

escola se torna reprodutora econômica e ideológica, a ascensão dos Estados-Nações torna favorável a designação do Estado como instância educativa (GONÇALVES NETO, 2006).

A Educação no Brasil dos séculos XIX e XX: a escola a serviço da indústria

No Brasil, a educação para a população rural também surge a partir do limiar da modernidade. Do final do século XIX ao final da República Velha o país vê na escolarização uma alavanca para se inserir na modernidade, instalando a sociedade urbano-industrial.

O século XX experimentou a emergência de novos sujeitos que anteriormente eram vistos de forma marginal pela sociedade. Com o processo de descolonização, o diálogo educativo entre etnias e culturas diferentes foi colocado como problema a ser resolvido. Para se realizar um diálogo educativo diante de tamanha diversidade, era preciso repensar a pedagogia⁴ aplicada nas escolas. De 1910 a 1920 a educação rural voltou a ser discutida como forma de conter a intensa migração da população do campo para as cidades que estavam em amplo processo de industrialização.

Os movimentos migratórios foram os grandes responsáveis pelo processo de concentração urbana. Para Calazans et al. (1985), o Brasil experimentou grandes transformações com o processo de industrialização que se inicia em São Paulo, criando uma grande dicotomização [...] como se houvesse uma dissociação real entre o

⁴ Pedagogia aparece aqui no sentido de método de ensino.

Brasil desenvolvido, urbanizado e industrializado, e por outro lado, um Brasil estagnado, rural e agrícola (CALAZANS et al., 1985, p. 45). Este desequilíbrio causou contrastes, principalmente do ponto de vista da absorção da mão de obra. As condições de trabalho pouco haviam se alterado no campo e o êxodo rural era impulsionado pelas oportunidades de emprego na indústria, excedendo as efetivas oportunidades de emprego.

As cidades infladas por pessoas ávidas por oportunidades de trabalho geram uma situação que deixa as massas “precariedade empregadas e sócio culturalmente pouco organizadas e sedimentadas” (CALAZANS et al., 1985, p.47). O êxodo rural passa a ser responsabilizado pelo crescimento desordenado das cidades e pelo aumento da criminalidade. A formação desses aglomerados deveria ser contida por meio de programas capazes de reprimir o êxodo rural.

A partir da I Guerra Mundial e da intensificação da migração do campo para as cidades, houve uma política de incentivo ao retorno ao campo. Esta política visava não somente incentivar o retorno ao campo, mas também fixar as pessoas que ainda permaneciam no campo. De acordo com Leite (1999, p.28),

[...] concomitantemente explodia a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores.

A partir deste movimento para a fixação do homem no campo surge o Ruralismo pedagógico que tinha como maior objetivo formar uma escola integrada às condições locais regionalistas, colaborando com este movimento. O Ruralismo pedagógico perdurou até a década de 1930, uma vez que a escolaridade se mantinha vinculada à tradição colonialista (LEITE, 1999).

Neste contexto, surge a Comissão Brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), um pacto entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos no ano de 1945. À CBAR cabia o desenvolvimento de projetos que atendessem à população rural, por meio de treinamento para os trabalhadores rurais adultos e da implementação dos Clubes Agrícolas para jovens e crianças. Esses projetos visavam a formação de lideranças que fossem capazes de “incutir nos trabalhadores o amor à terra e ao trabalho, como se estes – terra e trabalho – lhes fossem estranhos.” (RIBEIRO, 2015, p. 22)

A CBAR visava construir uma agricultura associada às ideias de desenvolvimento e progresso, criando dependência dos produtos, maquinaria e insumos norte-americanos. Para alcançar seus objetivos junto aos países da América Latina, com um empenho em manter as investidas comunistas longe desses países, criou a Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948, na Conferência de Bogotá (Colômbia). Com a criação da OEA,

o governo dos Estados Unidos tanto pretendia preservar os interesses do capital investidos naqueles países quanto manter, nos mesmos, o modelo agrícola que os tornava exportadores de produtos primários a baixos preços, bem como usuários de tecnologias e implementos agrícolas importados (RIBEIRO, 2015, p. 86).

No acordo assinado em Bogotá, havia uma proposta de desenvolvimento integral visando o progresso, incluindo os campos econômico, social, educacional, científico e tecnológico como prioritários. Apesar de terem como uma de suas prioridades o desenvolvimento educacional rural, as propostas educacionais se afastavam da realidade da população do campo, deixando claro o desconhecimento da realidade dessa população.

A implantação dos projetos da CBAR criou a expectativa de desenvolvimento para o campo, como se fosse possível experimentar a mesma realidade norte-americana. Porém, o projeto de extensão rural tinha um caráter próximo da informalidade e o que se propunha ser diferenciado, sequer era capaz de atender ao currículo escolar (CASTRO PAULA, 2012). Apesar de se apresentar como uma proposta de “desenvolvimento agrário” que pretendia garantir bem-estar ao homem do campo, claramente o CBAR tinha uma visão colonialista e exploratória que pouco contribuiu para o desenvolvimento humano da população rural.

Ao situar a educação dentro do universo agrário, até a segunda metade do século XX é possível identificar que a preocupação do Estado e das elites brasileiras não era com a formação integral do indivíduo, estando clara a concepção de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, ou seja, a formação de mão de obra para atender ao capital. Essa concepção se afasta da proposta de formação humana e do trabalho produtivo na qual o Movimento de Educação do Campo irá se pautar nas últimas décadas do século XX. A preocupação das elites brasileiras

com a educação no campo estava relacionada com a ameaça e a ordem das grandes cidades e a

A necessidade de conter esta migração e a ideia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais. [...] o agrário e o industrial. (FONSECA, 1985, p.55),

A análise da educação popular no meio rural no Brasil visivelmente não se afastou das concepções de outros países, sendo a educação utilizada como meio de adestramento dos pobres, velada por um discurso de desenvolvimento e bem-estar. As manobras sociais foram capazes de iniciativas por vezes contraditórias.

De 1930 a 1940, o mundo vivia a crise econômica do período entre guerras e os reflexos da Segunda Guerra Mundial, para tanto, os programas e políticas do governo voltam-se para o estímulo à permanência dos agricultores e suas famílias no campo, pois o êxodo rural traria grandes problemas para a cidade. Posteriormente, entre 1950 e 1960, há um incentivo à migração do campo para a cidade.

O Brasil, neste período, vivenciava o processo de substituição das importações, vinculado ao progresso da industrialização, e para que o projeto de desenvolvimento nacional fosse eficaz era preciso uma mão de obra mais escolarizada. Tal como já havia ocorrido em países europeus no auge de sua industrialização, a educação escolar é incentivada a partir de objetivos claramente operacionais (RIBEIRO, 2010).

A legislação educacional e os direcionamentos da Educação no Brasil

A partir de 1960 o Brasil vai criar leis educacionais que serão capazes de dar novos direcionamentos à educação brasileira. Vale ressaltar que as leis mais representativas para a organização educacional no Brasil no século XX se situaram em momentos políticos e sociais distintos e de grande representatividade para a história política do país.

A primeira se encontra no período pré-ditatorial (LDB 4024/61) e trazia em seu escopo os anseios dos escolanovistas do início do século XX. A segunda surge como uma lei complementar à anterior durante o período ditatorial, sendo, portanto, utilizada como instrumento doutrinário ao novo regime (Lei 5692/71). A terceira (LDB 9394/96) começa a ser elaborada em um momento de redemocratização do país, coincidindo com o momento de aprovação da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição de 1988, trazendo em si os anseios de uma nação que buscava romper com duas décadas de repressão e se reinventar, apontando novos tempos para a educação.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61, sendo complementada posteriormente com a Lei Complementar 5692/71. As duas leis irão estruturar o ensino fundamental e secundarista.

A Lei 5692/71 surgia em meio ao regime militar e substituíva praticamente toda a legislação educacional expressa através da LDB 4024/61. O discurso se afirmava na mudança necessária para

atender aos ditames do momento social que o país vivia e que pedia uma “nova” escola e uma nova visão educacional. Nos termos apresentados, a reforma educacional pretendia atender ao chamado de construção de um projeto nacional que fosse capaz de impulsionar o desenvolvimento do Brasil-Potência (JACOMELI, 2010).

Em relação ao ensino rural, restringe-se apenas à organização do ano letivo, deixando clara a flexibilidade da sua organização em relação às épocas de plantio e colheita das safras: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” (BRASIL, Art. 11, § 2º)

Com a aprovação da LDB 4024/61 e, posteriormente, da Lei 5692/71, o ensino fundamental ficaria a cargo dos municípios, o que pode ser entendido como omissão das responsabilidades e necessidades das escolas rurais, haja vista as dificuldades financeiras enfrentadas pelos municípios em assumir essa responsabilidade. Para Leite (1999),

desta feita, com uma política educacional nem centralizada, nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

A educação para o homem do campo que já estava precarizada com a ausência do compromisso do estado e da federação ficou exposta ao modelo de educação urbana, sem ter a garantia de sua

identidade camponesa preservada. O desprezo estrutural que o campo vivenciava tornou propício o surgimento de movimentos populares que buscavam articular os debates sobre as mazelas do campo e agir sobre elas. Surgiram, nesse contexto, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, posteriormente, o Movimento Educacional de Base (MEB). A ideologia destes movimentos estava sustentada nas condições de trabalho dos trabalhadores rurais e outras entidades que protegiam os até então desprezados do campo.

Com a aplicação da Lei 5692/71 as divergências sociopolíticas foram ampliadas e, ao invés de democratizar o acesso à escola, consagrou-se o elitismo frente às tomadas de decisão do Estado em relação à escolaridade do povo brasileiro. A Lei se pautava na profissionalização do ensino e os trabalhadores rurais eram vistos somente como mão de obra a ser absolvida pelo mercado (CASTRO PAULA, 2012).

A desvalorização da educação no campo se sustentou por décadas sobre o olhar urbanocêntrico que atribuiu ao campo e a sua população o rótulo do atraso e da ignorância. Esse desprezo relegou à escola rural o papel de transmissora de conteúdo, sem que, de fato, fosse possível adentrar sobre a subjetividade da vida no campo. Tal realidade pode ser atribuída ao ideário da Educação tecnicista implantada durante o regime militar, que fragmentava o trabalho pedagógico através das especializações, fazendo do professor uma máquina de ensinar, que não precisava refletir sobre a sociedade. No que tange às escolas no campo, ao professor

caberia somente repassar o conteúdo, sem necessariamente incluir conhecimentos relacionados à vida e ao trabalho no campo.

Dentro desse contexto de contradições com as quais a educação vai se construindo, teve início, em 1986, logo após a retomada da democracia, a elaboração da LDB 9394/96. A construção da nova LDB foi marcada por intensos debates políticos e ideológicos. O país pulsava por leis que pudessem garantir um projeto de sociedade pautado na democracia e nos direitos sociais. Diante da conjuntura política que o Brasil vivenciava no período pós-ditatorial, todos os sujeitos envolvidos com a educação almejavam uma política educacional que fosse capaz de minimizar as desigualdades sociais que assolavam o país. Em meio ao embate ideológico, a educação nacional vai sendo forjada com os anseios de uma educação que se fizesse universal e democrática.

Para a educação da população do campo, a LDB 9394/96 se apresenta inovadora, ao passo que permite que o currículo seja adequado “as peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, Art. 28) e os “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos” (BRASIL, Art. 28, Inciso I). Outro respaldo legal dado pela lei está na manutenção das escolas do campo, assegurando que as mesmas não possam ser fechadas à revelia do órgão normativo do respectivo sistema de ensino. No parágrafo único do Art. 28 diz que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de

Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Essa nova abordagem da educação do campo, agora entendida como tal pela legislação, permitirá que novos olhares possam ser lançados ao campo. Portanto, é preciso reconhecer que a concepção apresentada nos currículos escolares ainda se encontra na educação de mercado, fortemente pautada na formação de mão de obra para o capital, afastando-se da proposta de formação humana e do trabalho produtivo de que a Educação do Campo irá se constituir.

Contextualizando a Educação no Campo no cenário da luta social

O percurso histórico da educação popular torna-se essencial para a compreensão da Educação do Campo. Ao longo da história a educação para os povos do campo foi atendida de forma extemporânea e subjugada aos interesses urbanos.

Realizar um recorte temporal sobre como se deu a educação para os povos do campo permite uma compreensão mais ampla sobre a emergência de um projeto educacional que se propõe a pensar o sujeito em sua totalidade, pautado na formação humana e no reconhecimento social do homem do campo, partindo do princípio da luta, em busca de se reconhecer em novas pedagogias para fortalecer o seu território.

Neste contexto, para nortear a compreensão sobre a constituição do Movimento da Educação do Campo e sua

territorialidade não é possível se afastar da luta pela terra, haja vista que essa se constituiu e se sustentou na resistência pela permanência na terra. A escola pensada pelo movimento se encontra no escopo do reconhecimento social e político, ao passo que a escola é levada a refletir sobre o seu papel coletivamente junto aos seus sujeitos.

O projeto de educação do campo defendido pelos movimentos sociais parte da luta por mudanças estruturais, que promova a formação de uma consciência crítica dos jovens e adultos sobre o seu contexto social e os leve a romper, a transformar a sua realidade. Em Paulo Freire compreendemos que a educação se dá como prática política atrelada à tarefa educativa, comprometendo-se em mobilizar e organizar as classes populares, sem desconsiderar as relações de poder presentes nessa relação (FREIRE, 1993).

Para que a Educação do Campo possa ir além do campo a formação de professores deve ser capaz de estabelecer vínculos orgânicos com as lutas da classe trabalhadora, formando sua base material para uma educação emancipadora e de fato libertadora. As transformações sociais dependem da ação coletiva dos sujeitos, dispostos a lutar por transformações necessárias. A educação, nesse sentido, é capaz de desenvolver possibilidades objetivas, mas só poderá cumprir o seu papel:

[...] se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2016, p. 24).

Portanto, a Educação do Campo deve ter clara a condição dos seus sujeitos frente à humanidade e, tal como a Educação Popular, não pode se sustentar na inércia, à medida que se compreende dentro de um movimento próprio e identitário. Para Freire e Nogueira (1993), a Educação Popular,

[...] depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... *compreendo* o saber que é sistematizado ao interior de um “*saber-fazer*” próximo aos grupos populares. Então se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes. (grifos do autor) (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 20, grifos dos autores)

Ao passo que o professor se apropriar desse “*saber-fazer*” na educação emancipatória do homem do campo, ele será capaz de compreender o papel da terra na vida humana e levará seus educandos a se reconhecerem na história da humanidade. Dessa feita, os alunos serão levados a se reconhecerem na história e não mais aceitarão a condição marginal em que possam ser colocados.

Mas, além de ser capaz de promover um aprendizado que leve ao reconhecimento de identidade, a escola deve ser capaz de discernir as condições diferenciadas dos seus sujeitos. Mesmo que aparentemente estejam à frente da mesma luta, que é a luta pela permanência no campo, as condições se dão de forma distinta para os militantes dos movimentos sociais de luta pela terra e para os demais sujeitos do campo.

Nesse sentido, faz-se importante compreender que a Educação do Campo, apesar de nascer a partir da luta de

movimentos sem-terra, transcende os anseios do movimento de uma educação para assentados e acampados e chega às pequenas propriedades, posseiros, ribeirinhos, agricultores familiares ou outros sujeitos que vivam na terra e da terra e, portanto, veem a educação como forma de resistência para permanecerem no campo.

Diante disso, a Educação do Campo como instrumento de luta dos movimentos sociais busca romper com a lógica capitalista e mercantilista da educação tal como está posta, e propõe em sua gênese uma matriz formativa que se atente para o indivíduo em sua integralidade, e não se fundamente somente no trabalho intelectual, mas na formação humana dos seus sujeitos.

A institucionalização da Educação do Campo pode ser entendida a partir do surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado no ano de 1998, passando pelas primeiras experiências do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), no ano de 2008, e se consolidando com a sua ampliação a partir de 2012.

O processo de institucionalização da Educação do Campo estabeleceu novas relações que superaram as estabelecidas dentro dos movimentos sociais de luta pela terra e os demais sujeitos que agregaram a luta. O desafio está em pensar o reflexo do processo de institucionalização da Educação do Campo para o movimento orgânico da Educação do Campo, haja vista que abriu novas perspectivas e abordagens teóricas que poderiam ressignificar o

projeto educativo forjado em sua essência dentro do Setor de Educação do MST.

Para se pensar uma escola que se apresente em outra lógica, que favoreça o enfrentamento da realidade e que se construa na perspectiva da transformação social, faz-se necessário mudar as práticas e as reflexões sobre a escola. Na expectativa de que esse projeto de uma educação contra hegemônica, pautado nos princípios de transformação social, fosse para além dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, visou-se construir cursos de formação de professores que dessem conta dessa dinâmica dialógica. Era preciso romper com os paradigmas pedagógicos já postos, e partir para o reconhecimento da Educação do Campo como território construtivo, dialógico e cooperativo.

Diante do tamanho desse desafio, cabe refletir sobre o caminho da educação pensada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, que tem em sua trajetória a marca da luta. Os caminhos trilhados desde 1992, com os primeiros ensaios sobre Educação dentro do Setor de Educação do MST, trouxeram um legado à formação de professores. É possível dizer que foram rompidas as cercas da escola para se adentrar os muros das universidades. Não se fala somente em Educação para o Campo e sim em um projeto nacional de Educação do Campo, que vá da Educação Básica à Pós-graduação.

Diferente das relações de trabalho estabelecidas anteriormente na educação dos trabalhadores, a relação entre educação e trabalho propostas na Educação do Campo e iniciada dentro do Setor de Educação do MST, aparece de forma central a

concepção de uma educação para a classe operária que se construa nos pilares da emancipação e na concepção da práxis como princípio educativo.

Para uma reflexão teórica sobre a Educação, o Trabalho na obra de M. M Pistrak permite que possa ser feito um diálogo sobre a Escola do Trabalho e o surgimento da Educação do Campo. Nos Boletins de Educação do MST é possível visualizar as contribuições do teórico marxista, que influenciou o alicerce da Pedagogia do Movimento a partir do ideário da Pedagogia Marxista.

A ação e a prática diária, para Pistrak (2011), são capazes de educar as pessoas. A construção de um currículo que contemple, dentro das dimensões formativas, a articulação do trabalho pedagógico com as práticas do trabalho, os princípios da luta social e a cultura alicerça a Educação do Campo. Considerando que a “teoria é fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática e visando retornar a ela” (MST, BOLETIM, N. 03, p. 5).

Nos fundamentos da Escola do Trabalho apresentada por Pistrak (2011) dois aprendizados principais devem ser esperados dos educandos: saber lutar e saber construir. Nessa perspectiva, o autor define como dois grandes fundamentos: a relação da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes. (PISTRAK, 2011).

Para o MST, o trabalho educa, pois é capaz de mexer com importantes dimensões da formação humana, dentre elas: a consciência das pessoas, a produção de conhecimentos e a criação de habilidades, promovendo a provocação de necessidades humanas superiores. Segundo o Boletim n. 03,

As pessoas trabalham para atender suas necessidades básicas, ou naturais: comer, vestir-se, morar, reproduzir-se. À medida que trabalham passam a aumentar o círculo de objetos e de pessoas com as quais se relacionam. E quanto mais aumenta este círculo, mais se enriquecem e aumentam as necessidades. Em vez da simples necessidade de comer, aparece a necessidade de comer bons alimentos. Assim como aparecem as necessidades de caráter mais cultural: ler, conhecer lugares, frequentar festas, aprender cada vez mais sobre o que nos cerca, sobre o mundo em geral. (MST, BOLETIM, N. 03, 1993, p. 6)

Na medida em que o trabalho mexe com um maior número de dimensões do ser humano, ele vai se tornando plenamente educativo, causando inquietude sobre a sociedade que se pretende construir, gerando sujeitos sociais. No exemplo das crianças, é possível que a partir de uma organização coletiva discutam sobre a produção e de como é possível melhorar o que estão fazendo, podendo participar das decisões de todo coletivo social, apropriando-se do produto do seu trabalho.

Neste contexto, a escola deve buscar ser o lugar de reconhecimento e pertença por parte dos alunos, deixando de ser somente o espaço de formação e passando a ser parte da vida dessa criança. Para tanto, a escola “deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais.” (PISTRAK, 2011, p. 146).

Esse saber fazer passa pelo encorajamento do estudante a se organizar, a assumir responsabilidades dentro da escola, a resolver problemas do cotidiano escolar, a trabalhar e estudar em equipes, a fazer suas próprias assembleias e reuniões. Desta forma, vai se construindo a Escola do Trabalho, portanto, não é qualquer trabalho

e sim o trabalho educativo, em que é possível aliar cooperação e democracia.

Para ampliar esse conceito de democracia, a escola deve partir de um princípio de Gestão democrática, em que se aliam: comunidade, organização de um coletivo e auto-organização dos alunos.

Para Pistrak (2011), a escola burguesa também se utiliza da auto-organização dos alunos, portanto, visa somente ajudar o professor a manter a sua autoridade por meio de uma divisão de tarefas destinada a salvaguardar a ordem escolar. O autor faz a provocação ao questionar: “De fato, o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal” (PISTRAK, 2011, p. 141, grifos do autor). Sendo assim, a ação revolucionária, anticolonialista, pensada pelos movimentos sociais, deve ser capaz de reconhecer o seu caráter pedagógico e problematizante.

As reflexões aqui apresentadas trouxeram elementos históricos que perpassaram por uma educação para a classe trabalhadora vista como recurso de cassação de direitos, como instrumentalização da força de trabalho e não como uma prática libertadora. Em contrapartida a esse modelo de educação, foi possível vislumbrar uma educação para o campo do trabalho, em uma perspectiva educativa, que leva o sujeito a compreender a sua relação com o trabalho, que “envolve um conjunto de processos e

de ações que transforma a natureza, constroem e reconstroem a vida em sociedade” (MST, Boletim da Educação n.4, 1994, p.15-16)

A Educação do Campo vista a partir dos movimentos sociais de luta pela terra, deve se encontrar nos princípios da construção de uma escola que forme para o trabalho a partir da consciência coletiva, visando dar autonomia crítica mediante os princípios da cooperação, rompendo com os limites do espaço escolar, mantendo o diálogo entre a educação e a luta social, sem renunciar à apropriação dos conhecimentos acumulados na sociedade.

Por fim, a compreensão sobre a Educação Popular e a Educação do Campo deve ter uma visão ampla, uma nova forma de se pensar a escola, de se pensar a relação com o trabalho, com as práticas, com a lógica do tempo e do espaço. Essa compreensão também se relaciona com o fazer na universidade, nos cursos de formação de professores, ao passo que, ao se apropriar do conhecimento, o professor em formação se relaciona de outra forma com os saberes científicos e cotidianos e é capaz de intervir na escola sem desconstruir sua cultura.⁵

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 5692, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

⁵ Cultura no sentido de conhecimentos, crenças, costumes e hábitos de determinada comunidade.

CALAZANS, M. J. et al. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e DDR. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 9, n.4, p. 43-64, out.-dez. 1985. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60831/59046> Acesso em: julho 2021.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.

CASTRO PAULA, Heloisa Vitória de. *A relação campo- cidade no ensino de geografia da escola arminda rosa de mesquita catalão (GO): entre o ideal e o essencial*. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012.

ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. *A extensão do rural no Brasil, projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 191p.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Repensando a história da educação brasileira na primeira república: o município pedagógico como categoria de análise. *HISTEDBR*: Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_105.html. Acesso em: julho de 2021.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639718>

LEITE, Sergio C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. v. 70. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Escriba, 1997.

<https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Boletim da Educação n.1*. Ocupar, produzir e resistir. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1992.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Boletim da Educação n.2*. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Boletim da Educação n. 3*. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos do MST. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Boletim da Educação n. 4*. Escola, trabalho e cooperação. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1994.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Boletim da Educação n. 9*. Educação no MST, balanço 20 anos. 1. ed. Setor de Educação do MST, 2004.

PISTRAK. Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M.C.S. (orgs) *Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CAMPO: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Marciel A. Consani ¹

INTRODUÇÃO

*A educação não se reduz à técnica, mas não se
faz educação sem ela.
Utilizar computadores na educação, em lugar
de reduzir,
pode expandir a capacidade crítica e criativa de
nossos meninos e meninas.
Dependendo de quem o usa, a favor de que e
de quem e para quê.
O homem concreto deve se instrumentar com o
recurso da ciência e da tecnologia
para melhor lutar pela causa de sua
humanização e de sua libertação (FREIRE,
2001, p.98).*

Este breve artigo não tem a pretensão de esgotar uma problemática que pouco avançou ou mesmo se discutiu nas últimas décadas. Por outro lado, se a recente pandemia da COVID-19 não pode ser considerada como uma bênção contemporânea, ao menos ela revelou as inúmeras fragilidades que incidem sobre nossos arranjos sociais e antecipou discussões importantes que vinham sendo adiadas ou relegadas indefinidamente a um segundo ou terceiro plano.

O ponto principal de nossa discussão se encontra na intersecção entre dois eixos: (1) a tensão permanente que afasta e

¹ Professor Doutor atuante no PROLAM e na Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicação e Artes (CCA), instâncias sediadas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

aproxima o chamado “Ensino Remoto” do que se convencionou chamar de “Educação a Distância” e (2) a pertinência – aqui defendida – de se levar esta última à Educação no Campo.

Sobre o eixo “1”, sem desconsiderar o fato de o panorama atual ser decorrente de ao menos três décadas sucessivas de políticas públicas para informatização e conexão digital das escolas brasileiras, as quais foram estabelecidas de forma mais ou menos consistente (MORAES, 2000; TAPIA, 1995), nossa análise se limitará ao quadro atual e às perspectivas que se apresentam de agora para o futuro.

Em relação ao eixo “2”, que relaciona diretamente as questões educacionais envolvendo o uso da Internet e a especificidade do contexto rural, nossa hipótese é a de que o momento atual não é apenas propício, mas mandatário, para a definição de diretrizes claras e objetivas para orientar os sistemas de ensino no Brasil.

Cabe demarcar que nossa área de referência é a Educomunicação, abordagem constituída dentro do campo da Comunicação a qual busca atender demandas situadas em contextos educacionais, mormente, envolvendo as Mídias e as tecnologias e linguagens que lhe são inerentes. A práxis educ comunicativa – expressão cunhada para destacar a indissociabilidade entre reflexão e ação nesta abordagem – foi ressemantizada por Soares (2014, p.18), o qual nos esclarece que

O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade

de expressão de crianças e jovens. (...) Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento de novas gerações.

O estabelecimento deste “lugar de fala” faz sentido à luz de nossa convicção de que uma educação integral e humanista não pode renunciar ao compromisso político-pedagógico que busque a transformação da sociedade em que vivemos para uma versão mais inclusiva, diversa, tolerante, sustentável e defensora da Cultura da Paz. Tais características se revelam necessárias para a reconstrução de nosso projeto nacional de educação, em todos os seus âmbitos e vertentes.

Neste capítulo, a seção inicial de nossa discussão apresentará a conceituação de nosso objeto de estudo — entendido como a relação possível entre Educação no Campo e EaD — que se vale de uma análise crítica sucinta dos marcos legais vigentes que se aplicam à primeira delas.

Numa segunda seção, será exposto um arrazoado, tão extenso quanto possível, da trajetória da EaD em nosso país, enfatizando as iniciativas direcionadas à educação pública e formal.

Na terceira seção do texto defendemos a necessidade e a pertinência que justificam o investimento em estratégias e recursos que promovam o uso contextualizado do binômio Tecnologia/Mídia visando impulsionar os indicadores de qualidade a um patamar mais elevado — e equilibrado na comparação entre escolas urbanas e rurais. Aqui se enseja uma discussão para elucidar os diferenciais

da abordagem educacional e suas possíveis contribuições no processo almejado.

A quarta seção do texto tratará sobre os pontos críticos que obstaculizam o alcance do objetivo declarado na seção “2”, mas também, as conquistas que nos permitem tratar com algum otimismo possibilidade de realização dele, dependente de uma planificação competente que reúna práticas cidadãs e o pensamento crítico e reflexivo apoiado na Ciência. Por fim, a título de conclusão, apontaremos algumas linhas-mestras que devem pautar o que poderíamos chamar de um “projeto educacional para a EaD no Campo”.

OS RUMOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ATUALIDADE

Denominada em períodos anteriores como “Educação Rural” e renomeada, em tempos mais recentes como “Educação no Campo”, esta vertente é enquadrada, na atualidade dentro da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (MEC) sob a denominação de Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) que é apresentado no domínio mais recente do MEC (BRASIL, 2021a):

Instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, e pela Portaria nº 86, de 01/02/2013, alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) abrange ações de formação inicial e continuada de professores, distribuição de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura em todas as etapas e modalidades de ensino da educação do campo. É dividida nos seguintes eixos: I Gestão e Práticas Pedagógicas; II Formação Inicial

e Continuada de Professores; III Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e IV Infraestrutura Física e Tecnológica. A Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Dmesp) e a Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais (CGICQT) são as unidades técnicas responsáveis pelo programa na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp/MEC). (BRASIL, 2021a).

Sob esta denominação, o Pronacampo abriga uma série de projetos e ações que sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Projetos e Ações no âmbito do Pronacampo

Quadro 1 – Projetos e Ações no âmbito do Pronacampo

Programa	Marco Legal	Finalidade
[1] PNLD/ Campo	Resolução CD/ FNDE nº 40, de 26/07/2011	Aquisição e distribuição de coleções didáticas específicas para os estudantes e professores do campo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, voltadas à realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.
[2] Ação Escola da Terra	Portaria nº 579, de 02/07/2013	Formação continuada para professores do campo e de comunidades quilombolas das Redes Estaduais e Municipais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas ou seriadas do Campo.
[3] Licenciatur a: Educação do Campo	Portaria nº 86, de 01/02/2013, Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021.	Apoio à formação inicial de professores em exercício na educação do campo com atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
[4] PDDE Campo	Resolução nº 05, de 20 de abril de 2021	Destinação de recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas estaduais, distritais e municipais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho

		escolar)
[5] PDDE Água	Resolução/CD/FN DE nº 02, de 20 de abril de 2021	Destinação de recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas do campo e quilombolas, que tenham estudantes matriculados na educação básica, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário, nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária (para aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário.
[6] Luz para Todos na Escola	Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003	Fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos. O Programa é coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, operacionalizado pela Eletrobrás e executada pelas concessionárias de energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural, em parceria com os governos estaduais.
[7] Inclusão Digital	Portaria nº 86, de 01/02/2013	Apoio financeiro para o acesso das escolas do campo à internet e computadores. Atende escolas do campo que informarem no Censo Escola a inexistência de computadores e acesso à internet.
<p>Fonte: Adaptado pelo autor com base em BRASIL (2021) * Sigla para <i>Programa Dinheiro Direto na Escola</i></p>		

Cada uma das iniciativas apresentadas merece uma análise detalhada e fundamentada que foge bastante ao escopo modesto que almejamos para este capítulo. Entretanto, chama nossa atenção o fato de que, de um total de sete programas/ações abrigados sob o guarda-chuva de um programa do MEC haver quatro deles (numerados no quadro de 4 a 7) destinados somente para o financiamento de infraestrutura básica. Isto significa, numa leitura crítica, que o MEC renuncia a sua prerrogativa reguladora e proponente de Políticas Públicas (PPs) para atuar apenas como apoiador de um conjunto de ações tributárias de outros Ministérios, Secretarias e esferas de Governo.

Entre as Ações que interessam à nossa análise, além daquelas ligadas diretamente à questão pedagógica — [1] PNLD/Campo, [2] Ação Escola da Terra e [3] Licenciatura em Educação do Campo — é forçoso focar a [7] Inclusão Digital. Aliás, esta denominação merece espaço em nossa discussão por se tratar de um conceito intimamente relacionado com a democratização do acesso aos recursos digitais indispensáveis para a consolidação de PPs na Educação a Distância, principalmente, nas redes públicas.

DE QUAL EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ESTAMOS FALANDO?

Os projetos de larga escala envolvendo a EaD no Brasil contam uma história longa e pontuada por descontinuidades. Quando comparamos a trajetória narrada por autores estadunidenses, podemos até verificar uma similaridade na sucessão das “gerações da EaD” (MOORE & KEARSLEY, 2008), isto é, dos recursos tecnológicos utilizados: o correio, o rádio, a televisão e a Internet. Por outro lado, o sucesso de tais iniciativas no Brasil pode ser considerado, no mínimo, questionável, ao menos no plano das PPs, uma vez que tenham sido as instituições privadas, em grande parte, a exercer o protagonismo nesta modalidade de educação.

Por exemplo, no caso dos cursos por correspondência, o início de tais atividades se deu ainda nos primórdios do século XX, tendo se consolidado em 1939 com o Instituto Monitor² seguido pelo

² Conferir <https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos>.

Instituto Universal Brasileiro³ no ano de 1940. Curioso é notar que ambas as instituições, já totalmente adaptadas ao contexto digital e online, se mantêm ativas até hoje.

O Rádio também foi outro meio de comunicação considerado muito promissor para promover a educação na primeira metade do século XX. Podemos considerar como marco inaugural das transmissões radiofônicas no Brasil o centenário da Independência em 1922 e como o grande mentor de sua utilização o cientista e empreendedor *avant la lettre* Edgard Roquette Pinto. Como narra Ferraretto (2006):

Com tais características, a Radioescola Municipal, levada a cabo por Edgard Roquette-Pinto e Anísio Teixeira, constitui-se no empreendimento pioneiro em termos de ensino a distância no país. Trata-se, na época, como quer seu criador, do “início do começo” de um processo emancipador em termos de instrução popular, a complementar o caráter educativo, mas, por vezes, transitando pelo entretenimento, de uma emissora como a Rádio Sociedade. (FERRARETTO, 2006, p.6).

O Rádio voltou a ser invocado como recurso educativo em 1970 no bojo do malsinado Projeto Minerva, implantado pelo Regime Militar para promover a alfabetização, principalmente de adultos. O alto índice de evasão inviabilizou aquela iniciativa, que já previa o uso pedagógico da televisão, ainda que de forma incipiente (MENEZES, 2001).

Um emprego mais incisivo do aparato Televisivo se revelou relativamente bem-sucedido — ao menos no sentido de não ter sido totalmente descontinuado como ocorreu com a radiofonia —

³ Conferir <https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>.

materializou-se na dinâmica do Telecurso (TCs), que só ganhou viabilidade (e visibilidade) após a consolidação de um sistema de TV robusto e fartamente sustentado por recursos publicitários, isso, sem falarmos nas obscuras regras que orientam a concessão de canais televisivos para as emissoras brasileiras.

Do ponto de vista pedagógico, que é o que mais nos interessa, notamos que os telecursos, a exemplo do Projeto Minerva, miravam um público adulto na perspectiva da educação complementar (reforço) e extemporânea, ou supletiva. Em outras palavras, todas essas iniciativas não se apresentavam como uma possibilidade de substituição ou mesmo como um sucedâneo da instituição escolar (como a EaD via correio, ou o Rádio de Roquette-Pinto) e sim como uma alternativa para a inclusão ou o resgate dos estudantes evadidos da escola.

Neste reenquadramento programático, uma diferença sutil se faz perceber: o ensino suplementar oferecido via Rádio/TV pela EaD na primeira metade do século XX, diferentemente dos cursos por correspondência, buscava promover a alfabetização do seu público-alvo, recorrendo aos meios audiovisuais para atrair a atenção, estimular ou reduzir a carga de leituras demandada em contextos de educação presencial.

No caso do Telecurso, apesar de apoiado pelo MEC e estabelecendo parceria com uma emissora pública, o caráter privado foi acentuado com a “evolução do modelo”, como nos conta Oliveira da Cruz (2003, p.5):

O TC2000 sucede ao TC2G (Telecurso 2º Grau), que foi resultado de um convênio entre a FRM (Fundação Roberto

Marinho) e a FPA (Fundação Padre Anchieta). O TC2G foi elaborado em um momento distinto, sob o olhar da ditadura e, portanto, sujeito a parâmetros específicos daquele contexto. Já o TC2000 configura-se a partir da percepção de uma nova realidade, a da globalização, que constrói um mundo extremamente competitivo e tecnologicamente avançado, que demanda mão-de-obra capacitada em todos os níveis.

Justiça seja feita, houve pelo menos uma grande iniciativa do MEC voltada para o uso educativo da televisão nas escolas públicas: o TV Escola, um canal de programação educativa veiculando conteúdos audiovisuais curriculares e extracurriculares que pudessem apoiar o trabalho dos professores em sala de aula (MACHADO, 2008, p.94). Além da programação transmitida via canal de satélite e captado por antenas parabólicas, o TV Escola disponibilizou kits pedagógicos com materiais de apoio às escolas participantes em todo o território nacional e estimulou a formação regionalizada de professores para a utilização do acervo. A relevância do projeto no âmbito federal parece ter sido reduzida ao longo do tempo, o que culminou com sua virtual desativação no ano de 2018. Uma parte do conjunto de produções realizadas pelo TV Escola passou a integrar o repositório de Domínio Público do MEC⁴, encontrando-se disponível em formato digital para uso livre.

De outro lado, a informatização paulatina das redes de ensino, iniciada ainda no final dos anos 1980, pavimentou o caminho que levaria o Brasil à quarta e quinta Gerações da EaD, as quais correspondem, segundo Moore & Kearsley (2007) à Teleconferência e às aulas virtuais baseadas no computador e na Internet. Enquanto

⁴ Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> .

Política nacional, merece destaque o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. Tratava-se de um programa para equipar as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio das redes Municipal e Estadual (BRASIL, 1997), mas cuja suficiência foi posta em xeque pela falta de uma articulação mais ágil e eficaz entre as instâncias de governo envolvidas.

As grandes desigualdades entre distintas redes escolares de estados e municípios brasileiros não colaboraram para o êxito do projeto, ainda que muitas delas tenham recebido os equipamentos, como fora planejado. Mesmo nesses casos, a operacionalização e, principalmente, a contextualização pedagógica de tais recursos, esbarraram em dificuldades relativas à gestão escolar e à formação necessária para que os professores explorassem todo o potencial de tais recursos. (CONSANI, 2018).

A continuidade do ProInfo resultou na criação do e-Proinfo, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de código aberto que representou uma importante plataforma para a criação, disseminação e gestão de cursos em parceria com Institutos e Universidades do Governo Federal. Embora tenha sido preterido pouco a pouco até ser praticamente substituído pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), entidade ainda ativa na oferta de cursos para professores da educação básica⁵.

A trajetória das PPs, descrita aqui de forma bastante resumida, infere a convergência entre as plataformas digitais online e os sistemas de ensino, a qual seguiu uma lógica de “fluxo descendente” de recursos e estratégias, os quais foram introduzidos

⁵ Conferir em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab> .

inicialmente no Ensino Superior/Tecnológico antes de chegar aos níveis da Educação Básica.

As PPs federais, acompanhando as diretrizes propostas pela Nova LDB (BRASIL, 1996), caminharam no sentido de transferir a incumbência do nível Médio e Técnico para os Estados e a nível Fundamental e Infantil para os Municípios. Este “pacto federativo na educação” parece não haver estimulado a discussão e o compartilhamento de responsabilidade nas esferas governamentais no que tange a um projeto nacional integrador de EaD.

De forma semelhante, também não ocorreu a construção de um projeto de educação online/interativa ao que o MEC se refere hoje em dia como as Modalidades Especializadas de Educação, congregada numa Secretaria (SEMESP)⁶ a qual responde por dez projetos/programas/ações as quais podem ser aglutinadas em três linhas de atuação: (a) Educação Especial, (b) Educação Indígena e Quilombola e (c) Educação no Campo. Na sequência, desenvolveremos a perspectiva histórica que concentrou nosso foco nesta seção encaminhando-a para seus possíveis desdobramentos atinentes à relação EaD/Educação no Campo.

A EAD NO CAMPO: PONTOS CRÍTICOS E OPORTUNIDADES

Para além dos marcos históricos mencionados na seção anterior, podemos considerar que a experiência mais próxima que houve no Brasil de EaD no Campo apoiada por Mídia eletrônica (as

⁶ Conferir: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-acoas>.

TDIC⁷ ainda não existiam enquanto categoria epistemológica) se constituiu dentro do MEB (Movimento de Educação de Base), e

[...] foi uma proposta educativa oficializada pelo governo Jânio Quadros, em março de 1961, através do Decreto 50.370, e tinha a intenção de realizar um amplo processo de alfabetização de jovens e adultos na região nordestina. A proposta pedagógica era organizada pela igreja, através do método de educação radiofônica, e o financiamento era responsabilidade do Estado. (COSTA DE ANDRADE; TISQUE DOS SANTOS, 2009, p. 2).

Dois aspectos devem ser ressaltados em relação ao MEB, considerando os cinco anos em que ele sobreviveu antes de ser perseguido, censurado e inviabilizado economicamente pelo governo militar em 1965: em primeiro lugar, tratemos da proximidade entre a metodologia alfabetizadora do Projeto e a concepção libertária de Paulo Freire – embora não se possa dizer que a iniciativa foi a versão em rádio do Método Paulo Freire de Alfabetização. Em segundo lugar, lembramos e o papel decisivo da Igreja Católica como incentivadora e fiadora da empreitada, sem o qual, o MEB teria sido extinto muito mais precocemente.

Um enorme *gap* se fez sentir desde o final das atividades do MEB e não é exagerado afirmar que ele permanece até hoje: uma abordagem da Educação no Campo na perspectiva do EJA – Educação de Jovens e Adultos — que não seja paute apenas pela “redução de danos” para a escolaridade extemporânea, mas que valorize a formação integral do estudante, independentemente da

⁷ Sigla para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, expressão corrente que substituiu a abordagem mais tradicional de TIC —Tecnologias da Informação e Comunicação — e NTIC, que agregou a palavra “Nova” como sufixo ao acrônimo.

faixa etária. Nos dias de hoje, ainda podemos acrescentar a esta problemática o fato de que os programas de EJA também perseguem uma espécie de qualificação profissional tardia referida como “EJA articulada à Educação Profissional” (BRASIL, 2021a).

De qualquer modo, no contexto atual brasileiro, sempre que falamos de EaD, forçosamente nos referimos a interações digitais via conexão à Internet, o que pressupõe, não apenas uma dependência de infraestrutura considerável para operacionalizar redes digitais, mas, também, serviços especializados de suporte técnico e manutenção e, tão ou mais importante que tudo isso, a formação didático-pedagógica permanente e adequada para os gestores e educadores envolvidos.

Quando consideramos somente as necessidades materiais envolvidas na viabilização de um projeto nacional de EaD, já notamos ao menos dois níveis de desproporção quando comparamos as escolas urbanas e suas equivalentes rurais (Quadros 2 e 3).

Um primeiro nível já se evidencia na desproporção entre as condições de acesso aos recursos destinados especificamente às escolas urbanas e aqueles presentes nas escolas rurais. A conclusão é a de que, a realidade das escolas rurais públicas é muito menos favorecida no que respeita ao número de computadores em condições operacionais.

Quadro 3 - Proporção para o indicador d10 - escolas rurais com acesso à internet
(Total de escolas localizadas em áreas urbanas)

PROPORÇÃO PARA O INDICADOR D10 - ESCOLAS URBANAS COM ACESSO À INTERNET							
Total de escolas localizadas em áreas urbanas							
Percentual (%)		Possui computador com acesso à Internet	Não possui computador	Não possui computador em funcionamento	Não possui computador com acesso à Internet	Não sabe ou não responde se possui computador	Não possui computador em funcionamento, ou não possui computador com acesso à Internet, ou não possui computador
TOTAL		98	-	-	1	-	1
REGIÃO	Norte	86	-	-	3	-	11
	Centro-Oeste	100	-	-	0	-	0
	Nordeste	97	-	-	1	-	2
	Sudeste	100	-	-	0	-	13
	Sul	100	-	-	1	-	7
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	97	-	-	0	-	2
	Pública Estadual	100	-	-	0	-	0
	Total – Públicas	98	-	-	0	-	1
	Particular	97	-	-	1	-	2

Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)
Pesquisa TIC Educação 2018 (CGI.br/NIC.br)

Quadro 2 - Proporção para o indicador D10 - escolas urbanas com acesso à internet

(Total de escolas localizadas em áreas urbanas)

PROPORÇÃO PARA O INDICADOR B2A - ESCOLAS RURAIS COM ACESSO À INTERNET						
Total de escolas localizadas em áreas rurais						
Percentual (%)	Possui computador com acesso à Internet	Não possui computador	Não possui computador em funcionamento	Não possui computador com acesso à Internet	Não sabe ou não respondeu se possui computador	Não possui computador, não possui computador em funcionamento ou não possui computador com acesso à Internet
TOTAL	34	46	-	0	-	20
REGIÃO	Norte	14	62	-	0	24
	Centro-Oeste	78	15	-	0	7
	Nordeste	31	47	-	0	22
	Sudeste	51	36	-	0	13
	Sul	84	8	-	1	7
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	32	47	-	0	21
	Pública Estadual	64	29	-	0	7
	Total – Públicas	34	46	-	0	20
	Particular	94	3	-	0	3

Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

Pesquisa TIC Educação 2018 (CGI.br/NIC.br).

Outra desproporção que se evidencia nos quadros (dados de 2018) é de natureza regional, revelando uma concentração de equipamentos nas regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste e uma clara

desvantagem incidindo nas regiões Norte e Nordeste. A rede escolar privada, tanto no contexto rural quanto no urbano, demonstra estar mais bem equipada, enquanto a comparação entre as instâncias de governo Municipal e Estadual favorece a segunda delas. Como nos referimos antes, há que se considerar ainda um conjunto complexo de fatores que não se limita às questões de suprir escolas com equipamentos e conectividade.

Embora esta complexidade inerente às PPs de EaD nos leve a questionar o grau de prioridade que deve recair sobre elas, não existe, na prática, outra maneira de viabilizarmos um plano nacional de educação que conecte as diferentes esferas de governo e concilie as demandas de trabalho, cidadania, cultura e produção científica e tecnológica que precisam ser atendidas para que o país alcance, minimamente, suas metas de desenvolvimento social e econômico. Do ponto de vista dos estudantes, esta versão contemporânea da EaD, a qual se impôs globalmente a partir de um modelo delineado no contexto estadunidense, acaba por oferecer vantagens práticas, pois

[...] a EaD oportuniza aos alunos com características pessoais, socioeconômicas e culturais distintas, flexibilidade de tempo de espaço, para cumprirem as tarefas acadêmicas conforme seus próprios interesses, gostos e necessidades, o que pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. (HIRATA; DIAS ROCHA; KURACHI; BATISTA).

Por outro lado, a premissa que consideramos aqui é de natureza crítica, pois, já contamos com pressupostos validados para apoiar uma Educação no Campo, mesmo que ela não venha

acompanhada de uma presença massiva da EaD e dos meios digitais

Um bom exemplo pode ser encontrado na identidade pedagógica defendida pelo MST (Movimento Sem Terra). Trata-se de uma visão amadurecida e sistematizada ao longo das quatro décadas de existência do movimento. Do conjunto extenso e bem-fundamentado de diretrizes, dada a exiguidade deste espaço, nos limitaremos a apontar três de seus elementos constituintes, a saber, (1) Universalidade, entendida como um conjunto de valores que não faça distinção entre os cidadãos; (2) Humanidade, que se norteia pelos princípios humanistas e o respeito aos Direitos humanos e (3) Concretude, localizada no contexto cotidiano e local em que os educandos vivem (CALDART, 2004).

Os objetivos programáticos do MST são indissociáveis da abordagem educativa que o movimento construiu e que vinha sendo operacionalizada, gradualmente, no EJA e na Educação Técnica por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), extinto pelo governo vigente no início de 2020, fato que acende uma luz de alerta sobre a necessidade de consolidarmos políticas de Estado e não de Governo.

Uma reflexão importante neste sentido é a de que a problemática que afeta a EaD não difere substancialmente daquela que afeta todas as modalidades e níveis da Educação. Ao longo de sua história a EaD foi muitas vezes encarada como uma forma de substituir a educação dita presencial, entretanto, na atualidade, a abordagem híbrida é a que responde pelos melhores resultados. Isto se deve pela maior facilidade de integração entre as dinâmicas

online e offline, que pode ser gerida privilegiando a complementaridade entre ambas.

Se, em um passado não muito distante, era notória a diferença entre a EaD e os processos pedagógicos usuais – entendidos como aqueles baseados na presença concomitante de professores e alunos no tempo e espaço escolar –, o mesmo não se aplica de forma tão clara na atualidade. Exemplo disso, além do mix variável entre atividades síncronas e assíncronas oferecidas nas escolas – o chamado *blended learning* –, é a natureza permanentemente conectada das interações entre alunos e professores, não só no contexto da aula propriamente dita, mas também na relação didática que os mantém em contato, mesmo longe da escola. (CURY; CONSANI, 2019, p. 80).

Para avançarmos em nossas reflexões, cabe abordar o fato de que os aspectos diferenciais da EaD em relação ao ensino presencial não dizem respeito apenas às mudanças relacionadas com o espaço e o tempo escolar – caso contrário, tratar-se-ia de uma mera transposição metodológica de qualquer projeto educacional. Ao contrário, os recursos e estratégias mobilizados pelas tecnologias digitais interativas e online transformam substancialmente nossa relação com a informação e outras interfaces sociais, exigindo novos enquadramentos epistemológicos que levem em conta nossa inserção em uma sociedade globalizada, acelerada e eivada de contradições inerentes à fase atual do Capitalismo as quais, longe de se resolver, recrudescem a olhos vistos.

INCLUSÃO DIGITAL OU MIDIÁTICA?

Para quem presenciou a chegada dos computadores e das redes digitais às universidades e escolas brasileiras, soa familiar a afirmação de que a informatização do ensino deveria contribuir para a Inclusão Digital da sociedade como um todo e, particularmente, de sua base trabalhadora (MERCADANTE OLIVA, 2007). A princípio, era fácil compreender o conceito, uma vez que ele se contrapunha a uma grande parcela populacional que representava os “excluídos digitais” (AMADEU DA SILVEIRA; CASSINO, 2003) uma subcategoria pertinente ao conjunto de cidadãos aos quais se convencionou denominar excluídos sociais pelo fato não usufruírem de vários direitos civis garantidos, em tese, pela Constituição Federal.

O conceito de Inclusão Digital não aparece nos documentos de referência apontado na o Pronacampo, a saber, a PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013 e na PORTARIA Nº 238, DE 23 DE ABRIL DE 2021 que altera o documento anterior, fazendo ajustes em relação a estruturas administrativas que foram modificadas no período que separa uma portaria da outra.

A Inclusão Digital referida no documento de 2013 é identificada como um objetivo que se quer promover por meio do acesso a computadores e tecnologias digitais dentro do eixo Infraestrutura Física e Tecnológica.

A falta de uma definição explícita da expressão, nos leva a concluir que a inclusão a que o texto se refere é limitada ao ato de disponibilizar infraestrutura e equipamentos como se isso

significasse a apropriação imediata e automática da expertise exigida para o emprego educacional das tecnologias digitais.

Esse entendimento é tão tradicional quanto equivocado, na medida em que a integração necessária entre os recursos tecnológicos e as demandas da sala de aula sofreu modificações profundas nas últimas duas décadas.

Vamos detalhar algumas delas, a nosso ver as mais importantes:

(1) A diferença básica entre a Educação a Distância (EaD) e o ensino presencial não é a distância geográfica, mas sim aquela denominada transacional (MOORE, 2002), que na falta de uma tradução melhor poderia ser entendida como a relação de distância/proximidade do estudante com o educador em termos de atenção, vínculo com a realidade e protagonismo.

A emergência explicitada no ERE, sancionado no biênio 2020-2021 o qual modificou a demanda por competências dos professores em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2021b) é apontada como um problema circunstancial (derivado da pandemia de Covid -19) mas é forçoso admitir que se trata de uma questão estrutural, referente às discussões e ações que não foram realizadas para garantir o emprego eficaz e contextualizado das tecnologias digitais online, mas para emular a relação didática nas condições em que ela usualmente acontecia no espaço escolar.

(2) A tradição mais observável nas PPs que orientam a EaD no Brasil consiste na adoção de modelos de (relativo) sucesso no contexto de países anglo-saxões – principalmente EUA e

Canadá – com características socioeconômicas, populacionais e culturais muito distintas do nosso contexto. Uma das diferenças mais gritantes é a oferta dos cursos ser protagonizada pelo setor privado da educação orientado pela alta competitividade para atender o mercado de trabalho formando mão-de-obra especializada em campos de alta tecnologia. Transpor esta lógica para o um país regionalmente diverso, com vocação agrária em muitas regiões e com um histórico de PPs que tentam garantir a ênfase na Educação é uma tarefa fadada ao fracasso.

(3) A Inclusão Digital que se tornou praticamente um mantra no início dos anos 2000, padeceu de pelo menos duas crises de sentido. Na primeira, a ideia de inclusão se revelou identificada unicamente com a garantia de acesso (hardware e software) da população à Internet, sem uma contextualização social e pedagógica mais aprofundada.

O resultado desse encaminhamento se revelou contraproducente a longo prazo quando a ênfase na questão dos recursos abertos, principalmente do Software Livre (AMADEU DA SILVEIRA & CASSINO, 2003), se deslocou para a viabilização comercial dos produtos e profissionais desenvolvedores das “soluções livres”. A outra crise de sentido deriva da própria complexificação das plataformas digitais, as quais rapidamente se tornaram instâncias de promoção de consumo maquiadas com uma neutralidade política e ideológica que favorece sobremaneira a manipulação e certo “hedonismo digital” que a promover não

apenas a alienação e o consumismo, mas um egocentrismo narcisista bastante acentuado.

Conclui-se que deveríamos ter nos preparado para incluir os professores e alunos — e, em último caso o todo da sociedade — não apenas nas dinâmicas de consumo e operação dos dispositivos tecnológicos, mas, sobretudo, na leitura crítica e na ética de responsabilidade implícita em conferir e veicular informações que podem afetar a vida de milhares de pessoas frequentam a Internet e suas redes sociais.

(4) Por último, mas sem a intenção de encerrar a discussão que apenas se vislumbra, cabe apontar a mudança de papel dos professores como um desdobramento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Se ao longo de décadas a presença dos computadores nas escolas e mesmo da internet não transformaram substancialmente a rotina das escolas, bastou um ano letivo para que os professores assumissem o papel de tutores EaD, produtores de conteúdo e gestores de canais midiáticos, transferindo aos pais e familiares a sua responsabilidade tradicional de gerir os tempos e espaços envolvidos na relação pedagógica. De certa forma, podemos entender esta mudança, quiçá irreversível, como uma ação de Inclusão Midiática.

Nosso ciclo de reflexões se fecha com a constatação de que a necessidade de mobilizar os recursos interativos online existentes em prol da Educação no Campo não deve pretender a substituição das escolas rurais por estruturas tecnológicas ou apenas repaginar

o modelo tradicional introduzindo versões digitais da lousa, do caderno e do livro didático. O objetivo de todas as inovações pedagógicas não deve ser a imposição de um modelo único, mas sim, a construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo e contextualizado para cada unidade escolar, ou, nas palavras de Freire, é necessário “colocar a escola à altura de seu tempo” (FREIRE & PAPERT, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR QUE NÃO A EDUCOMUNICAÇÃO?

Num viés de recapitulação, podemos reiterar que o capítulo hora concluído esboça uma retomada (décadas depois do MEB) de um trabalho sistematizado para emprego da EaD no contexto da Educação no Campo. Nele, não reservamos espaço para raciocínios mais abrangentes, tais com apontar a filiação da EaD, desde suas origens, às demandas formativas afastadas dos grandes centros urbanos, a rigor, uma das motivações para a própria existência de algo como o ensino remoto. Tampouco foi possível adentrar em leituras críticas mais detalhadas (e contundentes) sobre os caminhos escolhidos para as PPs durante a pandemia do Covid-19 em 2020-2021. Nesse caso, nossa opção foi renunciar ao trato de uma questão presente em vias de se tornar pretérita para, em troca, apontar aspectos que possam contribuir na construção de cenários mais favoráveis para os próximos anos.

Nesta perspectiva, acreditamos que a abordagem educ comunicativa possa oferecer respostas efetivas e práticas para

as questões crônicas e emergentes na relação entre EaD e Educação no Campo, apresentada aqui como o objeto de nosso estudo e das breves digressões que ocuparam estas páginas.

Quanto à Educomunicação propriamente dita, apresentada logo na seção introdutória deste capítulo como nossa área de referência, podemos afirmar que se trata de um conceito reconhecido pela Universidade de São Paulo e diversas outras instituições, acadêmicas ou não, em diversos países.

No âmbito da Licenciatura em Educomunicação do CCA-ECA/USP⁸, se posiciona de modo claro frente às demandas da Educação a Distância. Isto se evidencia no retrospecto histórico de participação de educadores em projetos de educação virtual online e interativa que ocorreram desde o início dos anos 2000 — e ainda ocorrem — tendo como parceiros preferenciais instâncias do Poder Público.

O Quadro 4 resume algumas das iniciativas mais importantes envolvendo a participação do NCE (Núcleo de Comunicação e Educação)⁹ nas iniciativas mencionadas:

⁸ Curso em que atuamos como regentes das disciplinas envolvendo Produção Midiática e EaD, como pode ser conferido em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27570&codhab=4&tipo=N&print>.

⁹ Oficialmente, “O NCE nasceu em 1996, no espaço da USP, reunindo um grupo de professores de várias universidades brasileiras interessadas na inter-relação entre Comunicação e Educação” e “conseguiu definir o campo da educomunicação como sendo o espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltado para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação.” FONTE: <http://www.usp.br/nce/onucleo/>.

Quadro 4 – Iniciativas NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

PROJETO/ ANO	PARCEIRO INSTITUCIONAL	PÚBLICO E FORMATO
Educom-TV (2004)	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP)	Professores do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do estado de São Paulo. Híbrido (Online e Presencial) com tutoria.
Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (2007-2013)	Ministério da Educação/ SEE-SP/ UFPE	Professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas Públicas dos estados de São Paulo e Pernambuco. Híbrido com tutoria remota.
Vídeo para todos (2010)	Ministério da Cultura (MinC)/ OSC São Sebastião Tem Alma	Agentes de Cultura dos Pontões Cultura de dez estados brasileiros. Totalmente online com tutoria local.
Educom.Saúde (2019)	Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (SEE-SP)/ Superintendência de Controle de Endemias (SUCEN)	Agentes e Profissionais de Saúde dos municípios paulistas com mais de 100 mil habitantes com tutoria.
Educom.Saúde-SP (2020)	SEE-SP/ SUCEN	Agentes e Profissionais de Saúde dos municípios paulistas com população entre 50 e 100 mil habitantes com tutoria.
Planejamento e Implementação de PPs de Desenvolvimento da Primeira Infância (2020)	CNPq/ Escola de Enfermagem da USP (EE-USP)/ ABPEducom ¹⁰	Agentes e Profissionais ligados ao Serviço Social dos órgãos estaduais e municipais em território nacional.
Educom.Saúde-SP (2021)	SEE-SP/ ABPEducom	Agentes e Profissionais de Saúde dos municípios paulistas com população entre 10 e 50 mil habitantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dentro dos marcos conceituais e aportes operacionais que constituem o conjunto a que os educadores costumam denominar como “sua práxis”, podemos apontar três linhas de atuação que podem aproximar a EaD da Educação no Campo: (a) a gestão da comunicação em contextos educativos formais e não-formais; (b) a formação de educadores para mediar processos

¹⁰ A Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação tem caráter educativo, científico-cultural, interdisciplinar, de âmbito nacional, sem fins lucrativos, com duração de tempo indeterminado, regida por legislação e estatuto próprio. Ver: <https://abpeducom.org.br/abpeducom/quem-somos/>.

pedagógicos em ambientes presenciais e virtuais e (c) a criação de conteúdos educacionais de livre acesso.

A Gestão da Comunicação em contextos educacionais é uma atividade que se confunde com a própria origem da Educomunicação, exercitada em práticas que buscavam defender o direito à Educação e à Comunicação, entendidos como um processo único de relação social na defesa das classes populares. Contemporâneo de Paulo Freire (de quem confessava a influência intelectual), o ativista e pioneiro Mário Kaplún é quase sempre apontado como o autor fundante desta linha de trabalho, muito por conta de sua atuação em vários países da América Latina. Da obra de Kaplún (1985), os educadores se apropriaram, não apenas do nome que os designa, mas também de metodologias de comunicação compartilhada, como o Fórum Cassete.

A Mediação — papel que os educadores desempenham em processos de formação — pode ser caracterizada como um processo ativo e no qual o educador ajuda o educando a articular sentidos. Ele se baseia na construção de “ecossistemas comunicativos” dialógicos e abertos nos quais a relação pedagógica acontece observando dinâmicas multidirecionais, polifônicas e horizontais.

Por fim, a criação de conteúdos educacionais abertos mobiliza a expertise comunicacional oriunda do design, do audiovisual e das práticas do jornalismo para criar Objetos de Aprendizagem (OAs), geralmente disseminados como Recursos Educacionais Abertos (REA) que põem ser modularizados e integrados a diferentes

itinerários pedagógicos, adequando-se às demandas educativas enfrentadas.

Embora a Educomunicação se beneficie das linguagens e tecnologias que alavancam a comunicação na contemporaneidade, ela não depende de tecnologias específicas ou sofisticadas para exercer sua práxis, sempre promovendo a educação transformadora que resulte em uma sociedade mais tolerante, equânime e humanista.

Encerramos este capítulo declarando que, se a EaD ainda não vem sendo utilizada de forma decisiva na melhoria da qualidade da Educação no Campo, que talvez lhe falte um eixo articulador de práticas, o qual poderia ser representado pela Educomunicação.

REFERÊNCIAS

AMADEU DA SILVEIRA, S.; CASSINO, J. (Orgs.) *Software Livre e Inclusão Digital*. São Paulo, Conrad/Editora do Brasil, 2003.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*. Brasília, Ministério da Educação, 2021a. URL <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/pronacampo>. Acesso em 08/09/2021.

BRASIL. *Resolução no. 01/2021 De 25 de maio de 2021*. Brasília, Ministério da Educação, 2021b. Publicado no DOU em 26/05/2021, edição 98, Seção 1, p. 171. URL.: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em 08/09/2021.

BRASIL. *Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013*. Brasília, Ministério da Educação, 2021. Extraído do DOU de 04/02/2013 nº 24, Seção 1, pág. 28. URL http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dow

nload&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08/09/2021.

BRASIL. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto. URL: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em 08/09/2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2010.

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

CGI.BR/NIC.BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 2018. Dados disponíveis em <https://www.cetic.br/pt/>. Acesso em 08/09/2021.

CONSANI, M. Formação Docente no Uso das Tecnologias Digitais no Brasil: Continuidades e Rupturas. In *Revista Esferas - Dossiê Educação e Comunicação*, v. 13, 42-50, UCB, 2018. <http://dx.doi.org/10.31501/esf.v0i13.9991>. Acesso em 08/09/2021.

CGI.BR/NIC.BR.. *Inclusão mediática em processos educacionais: um antídoto para a ?* In *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*- n.24 primer trimestre (primavera), Sevilla, 2014. URL.: <https://www.redalyc.org/pdf/168/16832255006.pdf>. Acesso em 05/09/2021.

COSTA DE ANDRADE, E. C.; TISQUE DOS SANTOS, F. H. *Viver é lutar: análise do material didático do MEB e do MST para a alfabetização de jovens e adultos*. In *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, PPG em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, v. 04 n.8, 2009. URL: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1903>. Acesso em 05/09/2021.

CURY, L., & CONSANI, M. *A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã*. Comunicação & Educação, 24(2), 78-87. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p78-87>, 2019.

FERRARETTO, L. A. *Roquette-Pinto e o ensino pelo rádio: ainda estamos no início do começo*. Trabalho apresentado no Congresso Anual da Intercom/Núcleo de Pesquisa Rádio e Mídia Sonora, 2006. URL: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/153597378686698117452328421091956385388.pdf>. Acesso em 08/09/2021.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. R.; PAPERT, S. *O futuro da escola*. Vídeo registro de debate promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: TV PUC, 1996. URL.: <https://www.youtube.com/watch?v=gWCKIcU2qjU>. Acesso em 04/09/2021.

HIRATA, A. R.; DIAS ROCHA, L. C.; KURACHI, A. A. R.; BATISTA, N. *Educação a Distância como possibilidade de capacitação e inclusão social de jovens rurais do Sul de Minas*. In SANTANA DA ROCHA, M. M.; DA SILVA MOURA, Mirtes Z.; FHILADELFIO, J. A. (Orgs.) *Educação a Distância Inclusão e Tecnologia*. Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2013.

KAPLÚN, M. *El Comunicador Popular*. Quito, CIESPAL-CESAP-RADIO NEDERLAND, 1985.

MACHADO, E. S. ***Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV***. Tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, ECA/USP, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete Projeto Minerva. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/projeto-minerva/>. Acesso em 08/09/2021.

MERCADANTE OLIVA, A. *Inclusão Digital: Um projeto para o Brasil*. Brasília, Senado Federal, 2007.

MOORE. M. G.; KEARSLEY; G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

MOORE. M. G. *Teoria da Distância Transacional*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, ABED, v.01, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v1i0.111>. Acesso em 05/09/2021.

MORAES, R. A. *Educação em Informática*. Rio de Janeiro, DP & A, 2000.

OLIVEIRA DA CRUZ, D. A. C. *A Língua Inglesa em situação de trabalho: Inclusão ou exclusão social? Uma abordagem discursiva da disciplina Inglês do Projeto de Educação a Distância Telecurso 2000*. Dissertação de Mestrado apresentada à FFLCH/USP, 2003.

SOARES, I. O. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. In Revista Comunicação & Educação, v.19, n.2, São Paulo, ECA/USP, 2014.

TAPIA, J. R. B. *A trajetória da Política de Informática Brasileira (1997-1991): atores, instituições e estratégias*. Campinas, Papirus, 1995.

OS XACRIABÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES A PROPÓSITO DA TERRITORIALIZAÇÃO E DA ESPACIALIZAÇÃO

Heitor Antônio Paladim Jr.¹

INTRODUÇÃO

Fazimento, eis uma palavra apresentada numa palestra do Professor Aziz Ab'Saber no início desse novo século. O Professor afirmou que o Brasil está envolto nessa relação que essa palavra evoca. A palestra ocorreu em 2003 no auditório de Geografia da Universidade de São Paulo para encerrar a primeira Semana de Geografia da USP. Essa palavra provocante anuncia e influencia a tendência desse artigo. Proponho uma convergência, que comporá o concebido e o que foi vivido para se constituir como texto. Apresento, assim, o trabalho de pesquisa² que realizei junto ao povo Xakriabá, revelando facetas da sua intencionalidade: só será possível vivermos enquanto uma nação ciente de nós mesmos, no dia em que sujeitos sociais portadores de dívidas históricas possam de fato e de direito assumir de modo respeitável e significativo os rumos da sociedade brasileira. Essa afirmação, por sua vez, revela o que significa o *fazimento* e que de maneira contundente objetivou a pesquisa. Retomo assim uma questão apontada na dissertação de

¹ Doutor em Geografia pelo DGeo USP, na época da oficina era mestrando do mesmo departamento. E-mail: hpaladim@gmail.com

² Este texto é parte reorganizada e revista dos capítulos da minha tese de Doutorado.

mestrado³, defendida em fevereiro de 2005, exposta na citação a seguir:

Optamos pelo sentido de liberdade e de resistência de uma parte do povo que, em movimento, produz conhecimentos. O povo organizado em movimento e a ciência em movimento. Lições, que, ao vivermos no mundo hodierno, convidam-nos constantemente a aprender. Sem ser inteiramente e exclusivamente nacionalista, optamos por fazer ciência envolvida com a resolução dos problemas de nosso país, vinculando assim nossa construção a um diálogo com os que não tiveram acesso à construção do conhecimento no interior das academias. Esse é o papel que levamos a cabo, nos apoiando em Oliveira apud Rocha (1993, p. 186) que sugere a realização de uma geografia “comprometida com o homem e a sociedade, não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividido em classes com conflitos e contradições. E contribua para sua transformação”. (PALADIM JR., 2005, p. 24)

Meu intento foi o de entender e dar voz acadêmica a esse movimento: o que considero o *fazimento* por parte dos Xacriabá. Outros sujeitos sócio territoriais apontam, na região estudada⁴, para a relação que a palavra sugerida pelo professor Aziz suscita. Assim há os afrodescendentes, que são os quilombolas ou descendentes deles, imigrantes, migrantes, colonos, posseiros, camponeses, populações tradicionais, enfim uma gama de dominações academicamente construídas e historicamente vividas, que revelam

³ *Insurreição dos Saberes: Territorialização e espacialização do MST: Um estudo de caso da escola agrícola 25 de maio – Fraiburgo/SC. O ensino de geografia em questão.* Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2005. Esse trabalho foi publicado em dezembro de 2010 pela Editora Annablume, intitulado *Educação do Campo - Espacialização e Territorialização do MST.*

⁴ Para maior entendimento acessem a página do CAA – NM (Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas) no endereço: www.caa.org.br

a socioterritorialidade de nosso país e reativam as questões: o Brasil é de quem? O Brasil é para quem?

Ao estudar o Norte do Estado de Minas Gerais (geograficamente é o Noroeste desse Estado da Federação, e mais especificamente o município de São João das Missões), as denominações adquirem identidades localizadas temporal e territorialmente: geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, além dos quilombolas e indígenas que formam o patrimônio sociocultural sertanejo. Todos de uma maneira ou de outra lutam por territorializarem suas vidas, ancorados no tripé identidade-território-trabalho. Esses três aspectos são resolutos, ativam as ações de conquista, ampliação e sustentação do território e da territorialidade. Os apontamentos deste texto surgem a partir da colaboração dos indígenas da etnia Xakriabá, que vivem em duas terras indígenas (tratadas a partir daqui por TI no singular e TIs quando for no plural) no município de São João das Missões, com uma pequena parte dela adentrando ao município de Itacarambi.

A Terra Indígena conquistada por esse povo é subdividida por aldeias e subaldeias. Os Xacriabá ou Xakriabá fazem parte do Tronco Jê, formado por etnias que subdividem seus territórios por grupos familiares. Essa é uma característica marcante desses povos. Assim, fazem parte dessa subdivisão os Kaingangs, os Xavantes etc. Uma aldeia para esses povos é formada muitas vezes por pessoas com a descendência familiar próxima. Irmãos, tios e primos convivem numa relação de proximidade territorial. Muito embora em outras aldeias e subaldeias vamos encontrar primos mais distantes e irmãos dos avós de moradores de uma outra aldeia. Para

exemplificar pensemos nas aldeias A, B e C. Elas se distanciam em torno de cinco quilômetros uma das outras. Em cada uma delas, analisadas internamente, perceberemos uma grande possibilidade de parentescos de primeiro e segundo grau. De A para B e C, essas relações de parentesco entre uma e outra diminuem bastante. Isso se deve também, no caso dos Xakriabá a formação territorial das próprias Terras Indígenas. No caso da primeira delas, a TI que leva o nome do povo, temos 24 aldeias e mais de 30 subaldeias. Esse território durante a maior parte do século XX se constituía de grandes latifúndios, onde os próprios indígenas trabalhavam como camponeses conhecidos popularmente e pelos grandes proprietários por caboclos. Foi a partir da década de 70 do século passado que os grupos de roça se formaram e começaram a se contrapor aos fazendeiros da região com o intuito de retomar as terras aos seus verdadeiros e mais antigos moradores. Os Xacriabá são povos que provavelmente tenham vindo do Planalto Meridional, viajantes do século XVII e XVIII contam em seus relatos terem encontrado com os “Sacriabá” pelos lados de Uberlândia, sudoeste de Minas Gerais ⁵. Almeida (2006, p. 34) nos revela que

Estes aldeamentos deram suporte aos viajantes que cruzavam o Sertão da Farinha Podre, atual Triângulo Mineiro, freqüentemente ameaçado pelos Kayapó e Akroá. Os Xakriabá tiveram participação estratégica na conquista do vale do São Francisco e a doação da faixa de terras foi um reconhecimento aos serviços prestados em guerra ao potentado Januário Cardoso.

Encontrei importante relato conexo a esse assunto no

documento realizado pela antropóloga Maria Hilda B. Paraíso que se intitula como *Laudo antropológico: identidade étnica dos Xakriabá*, de 1987, que aponta entre outras questões o motivo pelo qual localizarem na região que hoje vivem e que foram homologadas enquanto Terras Indígenas.

A partir da análise dos termos da doação de Januário Cardoso de Almeida Brandão, que à época tinha o atributo de “deministrador do Indios da Missão do Snr S. João do Riixo do Itacaramby”, podemos compreender a primeira tentativa oficial de incorporar de cima para baixo os Xakriabá. A doação ocorreu em 1728, ou seja, quase trezentos anos atrás:

(...) dei terra com sobra para não andarem para as fazenda alheia do Riixo do Itacaramby asima até as caiceiras e vertentes e vertentes e descanço extremado na Cerra Geral para a parte do peruaçú extremado na Boa vista onde desagua para lá e para cá e por isso deilhe Terra com Ordi de nossa Magestade já assim não podem andarem pelas fazendas alheias incomodando os fazendeiros—missões para morada o brejo para trabalharem Fora os gerais para suas cassada e meladas. Arraial de Morinhos, 10 de fevereiro de 728 digo 1728.”
Administrador Januário Cardoso de Almeida Brandão
(Certidão Verbum-Adverbum – Uma doação – anexo 1).

Com quase três séculos, essa doação revela a prática vigente de aldeamento em relação aos povos indígenas, uma das maneiras do poder imperial lidar com eles, ou matando ou encurralando. Matando fisicamente ou culturalmente, em ambos os casos a ideia e a ação foram de extinguir, ou seja, Etnocídio e Epistemicídio como aponta Boaventura de Souza Santos.

Diante desse advento, há também outros momentos

marcantes que me foram relatados⁶ pelos indígenas e que também levantei nas dissertações e documentos sobre o povo Xakriabá. Esses fatos históricos constituem como importantes para a caminhada enquanto povo na conquista das duas terras indígenas que ocorreram em 1987 e em 1992. Desta feita podemos destacar o caso do *Curral de Varas* no final da década de 20, que resultou na proibição por parte dos fazendeiros sobre os indígenas em realizarem seus rituais e até mesmo se comunicarem usando a própria língua. Na década de 70 houve o advento dos *Grupos de Roça* que foi a junção de vários indígenas adultos para ocuparem as fazendas, derrubarem cercas e plantarem de maneira coletiva onde antes os fazendeiros destinavam as cabeças de gado. Existe, ainda, de maneira interessante a contenda pelo território travada pela Rural Minas e pela FUNAI que vai dos idos de 70 até a metade dos anos 80, disputa que promoveu a divisão dos Xakriabá em posseiros e indígenas, chegando em alguns momentos a instalarem mesas e fazerem filas para que as famílias ao assinarem documentos optassem e decidissem o que queriam ser. O massacre da família Nunes de Oliveira, uma das famílias que lideravam e que se empenhava pelos *grupos de roça*. Esses assassinatos impulsionaram por parte das autoridades federais o imediato

⁶ Realizei entrevistas com 12 indígenas da etnia, desde as novas lideranças aos mais velhos, que começaram a retomada da luta pelos grupos de roça na década de 70, aos jovens que investiram na luta por escolas e educação indígena, que hoje são da administração pública municipal. Dialoguei com a pedagoga e a diretora da Escola da Aldeia Barreiro Preto e com a professora que deu aulas na década de 80 do século passado e que se revela como educadora de todos que hoje discutem e acionam a educação escolar na região. Entrevistei o atual prefeito do município e seu irmão que é o cacique Geral que são da família Nunes e presenciaram o seu pai ser assassinado no massacre.

reconhecimento da primeira TI, é tido pelas atuais gerações e os que viveram à época como um dos fatos ostentadores da identidade e, portanto, da luta. Temos com esses homicídios cruéis a primeira condenação no judiciário brasileiro de um massacre indígena. Além disso, as várias mortes que antecederam e se seguiram depois, o movimento de retomada do território indígena original com vários acampamentos, destacamos também o movimento por educação escolar.

O processo de escolarização para os Xakriabá no decorrer do século XX pode ser comparado ao que foi realizado junto aos camponeses nos diversos rincões de nosso país. Nem deveria ser diferente, uma vez que eram tratados como camponeses, “os caboclos” e não como indígenas. Até a década de 90 ainda enfrentavam os diversos problemas decorrentes das escolas que se localizavam fora dos grandes centros: educadores vindos das cidades próximas tinham dificuldade de permanência no cargo, além da dificuldade de chegar às unidades devido as más condições das estradas. Professores e professoras que não conheciam a realidade vivida pelos alunos e pelas alunas, o que gerava uma relação de ensino aprendizagem complicada, sobretudo na questão da comunicação entre educadores e educandos, apenas para ficar num dos aspectos das diversas dificuldades que promoviam uma escolarização deficitária, seja pelo acesso ao conhecimento letrado como pelo direito à escola que já se fazia presente naquelas gerações. Enfim, uma gama de obstáculos, que uma vez vivenciados pelas crianças, jovens e adultos fez com que alguns estudantes tomassem uma decisão que foi marcante para o que presencio hoje

no rol de conquistas do povo Xakriabá. Os jovens à época, que foram ao curso de magistério indígena, escolhidos pelos mais velhos, formaram a primeira turma de 1995. Eles começaram a se reunir tanto no tempo-escola, como no tempo-comunidade, e debater sobre a situação da educação escolar e da própria etnia na busca de compreensão e de ações para qualificar o acesso e a qualidade das escolas. O que vislumbraram para o futuro só foi possível realizar pela própria maneira coletiva dos Xakriabá resolverem seus problemas, mas principalmente pela busca de parceiros em lugares distantes. O CEFET (a partir de 2009 rebatizado para IFET) em Januária e a UFMG podem ser citados como exemplo de parcerias que deram certo e ocorrem de maneira profícua até hoje em dia.

É bom ressaltar que na primeira metade dos anos 90, nos anos posteriores ao massacre, as pessoas dessa etnia eram rechaçadas quando iam às áreas urbanas de Itacarambi. Segundo alguns relatos de alguns estudantes do PROEJA – INDÍGENA XAKRIABÁ⁷, eram achincalhados e até presos em muitos dos casos. Apenas em 1996, São João das Missões obteve sua autonomia e conseguiu o *status* de município. O primeiro prefeito foi um filho da terra, mas de uma família que teve litígio com os indígenas por conta das terras. Tratava-se de um proprietário de terra local. Os quatro

⁷ PROEJA INDÍGENA é a integração entre educação escolar indígena e educação profissional e tecnológica. Essas duas modalidades, com seus respectivos programas, Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de jovens e adultos, possuem um documento básico lançado pelo MEC em 2007 e enquanto programa foi implantado pela primeira vez no Brasil, via IFET de Januária – MG junto ao povo Xakriabá.

jovens que citei anteriormente estudaram no curso de magistério ofertado pela Universidade em Belo Horizonte, num programa de educação e formação para indígenas de Minas Gerais. Um deles, Zé Nunes, assumiu, ainda como estudante, a função de educador e diretor de escola, o que exerceu por oito anos e desde 2004 é prefeito eleito e reeleito no município. Outros dois que compuseram o primeiro grupo do magistério foram Chiquinho, também foi diretor numa escola da aldeia Barreiro Preto, e Marcelo, que também atuou como diretor. Ambos atuam hoje como pessoas importantes na administração do município. Chiquinho é hoje o Secretário de educação do Município, Marcelo é o secretário administrativo da gestão municipal. Hoje estão na conclusão do curso superior pela UFMG. Fazem parte da primeira turma de magistério e de curso superior oferecidos aos indígenas pela Universidade. Domingos e José eram crianças quando o pai foi assassinado no massacre. José foi intimado pelos homens armados a arrastar o pai baleado e já morto para fora da casa. Foi poupado por ser criança. Domingos foi escolhido anos mais tarde pelos Xakriabá para ser o Cacique Geral.

Assim, em vez de supor, levantamos a seguinte questão: Qual o papel da Escola e, portanto, da escolarização, para a manutenção, conquista e ampliação das TIs? O que posso aventar é de que ao realizar um estudo sobre a Escola, enquanto instituição, ela poderia ser chamada de *Escola Republicana Burguesa*, já que foi construída pelos ditames da modernidade. Outra questão: a Escola nessa discussão propõe tanto as características espaciais discutidas nas aldeias, como também a sua organização, seus diálogos com as instituições e os planos governamentais, e o currículo discutido e

implantado em toda sua gama de limites e possibilidades. Mais questionamentos deriva disso: basta modificar o arranjo espacial das escolas? Qual Geografia será ensinada? Ela debaterá com os cânones do cartesianismo e do positivismo impetrados em nossa ciência? Ainda podemos questionar sobre qual a importância que dão aos processos escolares? Quantos e quais dos indígenas Xakriabá estudam?

Pelo viés da ciência geográfica, que se denominou crítica, a partir da década de 1970 no Brasil, apoio-me em Lobato (1986, p. 45), no que se refere à questão da Região⁸. Ele afirma que há a tentativa de inserir a região (conceito importante para a época) dentro de uma elaboração teórica ampla que possibilite “dar conta da diversidade da superfície da Terra sob a ação humana ao longo do tempo”. Esta elaboração teórica consiste na *Lei do desenvolvimento Desigual e Combinado* proposto por Trotsky, reforçada e desenvolvida por Rosa Luxemburgo e adotada por vários intelectuais de nossa ciência. Essa é uma *Lei* bastante cara para minhas intencionalidades teóricas, pois contribui em meu intuito de compreender os processos socioterritoriais. Para essa parte (a criticidade dialética) da geografia, “a região é tida como uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos” (LOBATO, 1986, p. 46). Aspectos do *particular* e não de *unicidade*, aspectos que

remetem a relações e processos e não à harmonia e ao isolamento, ou seja, uma territorialidade e um território onde há a articulação entre os aspectos do geral e do particular. Os conceitos de território, territorialidade e territorialização, ao serem comparados com essa afirmação lobatiana, adquirem importância para eu pesquisar e explicar a realidade dos Xakriabá. Une-se a eles também o caro conceito de espacialização, para que entendam a pontualidade e a extensão das várias ações. O protagonismo dessa etnia em seu território e sua espacialização por diferentes ações no município em que moram e nos municípios próximos, estendendo algumas ações até São Paulo e outros Estados da Federação, foram minhas constatações, uma vez que durante a observação no ato da pesquisa pude perceber e realizar esses apontamentos. Os conflitos e as contradições, inerentes a qualquer processo de ocupação e transformação no território, e nesse caso os vivenciados pelos Xakriabá, são considerados como elementos constituintes e importantes para o entendimento de como se territorializam e se espacializam.

A região Norte de Minas Gerais (NMG) e mais especificamente o *lugar* Terra Indígena (TI) consagram-se sob a égide desses conceitos: territorialização e espacialização do povo Xakriabá. Neste artigo considero algumas ações socioterritoriais dos povos indígenas no Brasil. Realizo essa reflexão baseando-me em diálogos, observações e estudos a partir do Povo Xakriabá, que vivem no noroeste, porém chamado e aceito como Norte de Minas Gerais, na margem esquerda do Rio São Francisco. Ao falar em termos étnicos e em lutas territoriais vários dos aspectos ganham

bastante força argumentativa se realizados a partir de comparações. Desse modo, faz-se necessário sempre conferir as táticas e as estratégias, assim como os limites e as possibilidades socioterritoriais desse povo, e a dialogicidade das ações dos vários sujeitos socioterritoriais norte mineiros.

Em se tratando de “fazimento”, camponeses e indígenas, enfim, as populações tradicionais, podem apontar, através de suas ações, alguns rumos e certas saídas para determinadas situações impetradas pela Globalização Perversa (processo globalitário ou o Globalitarismo apresentado por Milton Santos) pelo qual atravessamos em tempos hodiernos. As ações, contribuições e reflexões feitas na e a partir da vida escolar contribuem para isso?

I – Xakriabá, a territorialização e a espacialização da Educação Escolar: um pé na aldeia, outro no mundo.

O Professor Milton Santos convida-nos a perceber a grandeza perante o discurso da grandeza, perceber que o que os Xakriabá realizam é grande e muda o Mundo, tanto quanto qualquer empresa transnacional. Com essas palavras, que nos estimulam à reflexão, inicio esta seção do texto abordando, entre outros assuntos, o papel da Escola e a importância da escolarização para os indígenas Xakriabá, organizados em duas terras indígenas: a Xakriabá e a Rancharia. É possível aventar a organização dos indígenas hoje como um Movimento Socioterritorial, conceito defendido por Fernandes (2001, p. 33) para expressar a luta dos camponeses organizados. Cabe destacar que a luta territorial indígena, de modo geral e especificamente no caso dos Xakriabá,

possui características bastante diferentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, porém existem aproximações, que versam pelos limites e pelas possibilidades que apresentam na luta cotidiana. Ambas surgem como um fenômeno na história recente do país - trazem inovações territorializadas - possui um projeto de transformação que comporta uma discussão acumulada sobre o desenvolvimento territorial, que solicita a análise dos geógrafos. Essas lutas podem se enquadrar na provocação que a frase do Professor Santos apresenta, pois os Xacriabá produzem ideias e as vivem, territorializam e espacializam suas acepções, contrárias ao acúmulo desenfreado e a lógica do Capital.

Proponho, assim, no que diz respeito aos Xacriabá, um diálogo entre lugares. Diálogo que impõe distanciamentos e aproximações. Apurando relações, percebendo limites e possibilidades. Vivemos no limiar de um novo milênio, quando vários agentes da mídia apontam o “Mercado” como uma entidade que “fica nervosa”. Atitude essa que reflete o que os grupos interessados autenticam: o mercado possui vida própria. Diante disso, é clara a opção de que o povo tem mais que vida, pois possui o direito de ser movimento, e entrar por sua vez na luta pelo saber. O povo ao qual me refiro é feito de pele, carne, músculos, nervos e ossos, tem sangue, mentalidade e coração. São seres humanos vivendo num sistema que os oprime. No caso aqui travamos uma disputa pela construção intelectual que passa por entender e explicar a vida (o que é viver? Para que vivemos? Quem comanda nossas vidas?), relacioná-la a lugares e temporalidades provoca e impulsiona atitudes que regem os movimentos populares e quiçá

alguns trabalhos e preocupações acadêmicas.

Ser indígena no Brasil de hoje, requer duas condições básicas: lutar por identidade e por território. No âmbito territorial isso se realiza na intencionalidade de conquistar, ampliar e/ou mesmo manter. No entanto identidade e território são características da luta indígena que se pode dizer que estão presentes desde o contato com os invasores europeus. Questões territoriais, porém, fazem parte da relação na época pré-colombiana. Mas vamos nos deter aqui nessas últimas décadas e principalmente no período pós Ditadura, período no qual a luta indígena adquire novos aspectos. Ao me ater à Identidade e ao território, não adoto uma ordem, já que essas lutas não estão separadas, mas sim caminham introjetadas, interpostas, intercaladas. Condições que se completam e que se relacionam, enfim, se associam apesar de poderem ser analisadas em suas especificidades. Outra questão importante que os estudos e a vida dos indígenas e dos camponeses trazem é a importância da diversidade. Nisso, questão a geografia enquanto ciência pode ser aclamada com um coroamento de suas intenções que a fazem ciência: um mundo globalizante (*globalitário*, segundo Milton Santos), mas que é ao mesmo tempo constituído de lugares. Outro parêntese: evidente que por si só, expresso assim no plural, o termo lugares, não pode ser irrefletidamente relacionado à sociodiversidade. Lugares e diferenças não devem ser entendidos enquanto sinônimos, uma vez que o próprio movimento denominado com o termo *Globalização* faz arranjos para massificar, característica essa, tão importante da Modernidade. Aliás, uma das Globalizações apontadas pelo professor Milton (os três modos são: *enquanto*

fábula e a essa me referi, diante do papel da mídia mundial, a *globalização enquanto perversidade e a outra globalização*). As lutas dos povos indígenas no Brasil corroboram com essa possibilidade, questionam o lado perverso da modernização, da globalização. Os indígenas autenticam a importância da diversidade e, segundo o próprio Milton Santos, fazem o movimento da cultura territorializada para a política territorializada.

Desde a década de 70 do século passado, Martins (1991, p. 65) aponta algumas questões importantes sobre os indígenas em nosso país. Por sua vez, ele foi um dos intelectuais brasileiros que apoiou fortemente naquele momento as ações de luta pela terra, tanto de camponeses, como dos indígenas. Atuou nas conferências nacionais das Pastorais e Conselhos Missionários, promovidos pela CNBB, denunciando e propondo contra a lógica instalada no Brasil governado por militares a serviço das Grandes Multinacionais. O CIMI⁹ desde 1972, apoiado por Martins e outros intelectuais e ativistas, se coloca a favor da articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. Desta feita, ele aciona meios para contrapor a posição do Estado brasileiro que assumia declaradamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como

⁹ O Conselho Indigenista Missionário, através da sua página <http://www.cimi.org.br>, aponta seu principal objetivo de atuação, que foi assim definido pela Assembleia Nacional de 1995: “Impulsionados(as) por nossa fé no Evangelho da vida, justiça e solidariedade e frente às agressões do modelo neoliberal, decidimos intensificar a presença e apoio junto às comunidades, povos e organizações indígenas e intervir na sociedade brasileira como aliados (as) dos povos indígenas, fortalecendo o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático.”

possibilidade única. Em agosto de 1979, Martins apontava o aspecto subversivo da busca de emancipação por parte dos indígenas no Brasil, em dois textos ¹⁰ clássicos dessa época, esclarecendo questões que perduram de certa maneira até hoje. A *diferença* é subversiva, como revela Martins. Os Governos da Ditadura Militar procederam de maneira a homogeneizar social, cultural e politicamente qualquer diferença, seja indígena, seja camponesa, seja operária. Os indígenas proporcionam uma aproximação maior no fator étnico do que os camponeses, devido a uma gama de limites em se compreenderem pelo viés cultural, pois estes últimos, ainda precisam vencer visões economicistas dentro de sua própria organização. Após ler Martins (1991, p. 65), tenho a impressão de que no final da década de 70 do século passado, os indígenas possuíam uma articulação maior do que os camponeses, haja vista que esses dois sujeitos sociais vivenciavam a expropriação e a violência, reforçada pela Ditadura Militar, ou seja, os dois resistiam, porém os indígenas já possuíam uma articulação que unia os povos a época. O autor, no entanto, demonstra claramente que ambos possuem posturas anticapitalistas.

Hoje, aproximadamente trinta anos depois, esses dois sujeitos Socioterritoriais estão extremamente articulados na resistência anticapitalista. Com o encerramento do período de repressão da Ditadura Militar, várias conquistas se consolidaram, devido à organização traçada e acrescida desde aquela época, hoje ganharam vez e voz na socioterritorialidade brasileira.

Mas os indígenas (e o povo de maneira geral) ainda (em

maior ou menor número) sofrem repressões provindas do mercado neoliberal. A repressão de forma brutal encerrou-se, agora ela se apresenta de modo pontual, o aparente paternalismo indicado pelo autor no texto, continua na tentativa de homogeneização que se reveste de subserviência ao mercado.

Essa pesquisa adota uma corrente de interpretação sobre o desenvolvimento capitalista na agricultura. Os Xakriabá em nosso entendimento, podem ser comparados a camponeses, uma vez que dedicam suas atividades econômicas e de auto sustento relacionadas a atividades agrícolas e pecuárias, ou como afirma Hilário Correa Franco, líder comunitário da aldeia Barreiro Preto que resume "Somos produtores rurais, mas faltam sementes, irrigação e apoio para a comercialização do que produzimos", aquela que entende que tanto o campesinato como os latifúndios aumentam na relação com esse Modo de Produção, concordando com Oliveira (1994) que afirma:

o processo contraditório de reprodução ampliada do capital além de redefinir antigas relações de produção, subordinando-as à sua reprodução, engendra relações não capitalistas iguais e contraditoriamente necessárias à sua reprodução

Neste processo contraditório do Capital mundializado, podem-se ver os Povos Indígenas como parte da resistência, como atesta Martins (1991, p. 56)

O que unifica as aspirações e lutas e lutas de um colono gaúcho, de um posseiro maranhense e de um índio Tapirapé é essa resistência obstinada contra a expansão da apropriação capitalista da terra; mesmo que cada um, cada categoria social, construa a sua própria concepção de propriedade, o seu próprio regime de propriedade

anticapitalista: a propriedade camponesa, a propriedade comunitária e a posse.

Esses sujeitos, reconhecendo-se subordinados, passam a resistir e a tentar transformar suas vidas tanto pelo viés econômico, entrando no mercado, como resistir com sua gama de valores, que por si só já são culturalmente diferentes dos valores burgueses. Os desafios dos Xakriabá são enormes, toma proporções enormes se analisarmos como se apresenta a faceta de fábula da Globalização.

Hoje em dia os Xakriabá possuem mais de 40 projetos administrados por eles mesmos que em parceria com entidades civis brasileiras e internacionais e do Estado nas três esferas (municipal, estadual e federal) que assinalam caminhos e soluções para a qualidade de vida do povo, auferem renda e apontam para a dimensão do fortalecimento político, educacional e de soberania alimentar. São projetos ligados a Associações que o povo Xakriabá possui nas diferentes aldeias. Para demonstrar o vínculo entre as três dimensões, cito como exemplo o projeto: *Casa de Medicina tradicional Xakriabá*. Ele, algumas vezes num período do ano, propõe aos estudantes e à comunidade uma saída a campo, aos “Geraes”, para coleta de frutos e plantas que serão armazenadas e se transformarão em alimento e medicamentos. Um outro projeto é *Uma Terra, duas águas*, que discute de modo coletivo a priorização e armazenamento da água e das sementes crioulas. A parte educacional se vinculou ao PROEJA, pois os responsáveis pelos projetos foram eleitos como sujeitos prioritários para aprofundarem os estudos com o intuito de se prepararem mais na composição dos relatórios e nos pedidos escritos de novos projetos. Um projeto bastante interessante que auferem renda por dois ângulos é o de

Tanque Rede para criação de peixes na barragem construída¹¹ pela CODEVASF que fica na aldeia Barra do Sumaré. Esse projeto proporciona as famílias envolvidas, peixes para seu autoconsumo e comercializados no município, ao mesmo tempo proporciona que nas seis horas mensais que sejam escalados para cuidarem dos tanques e alimentarem os peixes, desenvolvam atividades de artesanato a partir da construção de um local que seja casa de cultura em conjunto com as instalações de depósito dos materiais necessários a atividade principal.

Dessa forma, o que se apresenta é o que Martins (1991, p. 66) aponta no que tange sobre as Terras Indígenas: terras ameaçadas, griladas e expropriadas. Denunciadas pelos próprios povos indígenas nas assembleias indígenas da década de 70 do século XX. Esse autor, após fazer uma localização da ocorrência dessas características, sugere o caráter progressivo delas no território brasileiro. Hoje, no entanto, várias dessas situações perderam força devido à possibilidade concreta das demarcações, à criação das Terras Indígenas, que nem por isso deixam de ser ameaçadas, de outras maneiras: o Estado não cumprindo seu papel com essas populações (aqui não se trata apenas de incompetência, mas sim de um advento Neoliberal), as igrejas pentecostais que entram como fator de desagregação, alguns dos “vizinhos” da TI que usam agrotóxicos e/ou fazem queimadas e ainda insiste em tratar os indígenas como privilegiados, o que não deixa de ser uma

¹¹ A Barragem construída pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco na década de 80 (antes do Massacre e antes da homologação da TI) sempre foi denunciada pelos Xakriabá como causadora de problemas. Apontam que a área inundada impediu vastas áreas agricultáveis, prejudicando a base de sua sobrevivência e que também sentem na região os impactos sócios ambientais.

maneira preconceituosa revisitada. No último ano, dois Xacriabá foram assassinados de maneira cruel por serem indígenas. Esses são alguns percalços identificados no decorrer da pesquisa.

Surge uma pergunta: Essas questões que levantei são gerais em se tratando de indígenas no Brasil ou dizem respeito somente aos Xacriabá? A SPI (Serviço de Proteção ao Índio) foi extinta na década de 60 do século passado e deu lugar à FUNAI. Enquanto a SPI prevaleceu, os territórios destinados às etnias eram denominados de Reserva Indígena, mas a nomenclatura Terra Indígena (TI) é nova no Brasil e passou a ser utilizada após a constituição de 1988. Os usos dessas denominações não são aleatórios, demonstrando intencionalidades. O termo Reserva pode nos levar a pensar que os sujeitos estão ali instalados para preservar os outros do convívio com eles e ao mesmo tempo conservá-los enquanto um museu ao ar livre.

Até hoje em São João das Missões, muitos das pessoas mais velhas e a parte do povo que não é indígena, moradores urbanos, chamam ainda a TI de Reserva, tratam também como Área ou dizem: você vai lá na Funai.

Os conceitos de Espacialização e Territorialização (THOMAS, 1995, p. 71. FERNANDES, 1999, p. 34), caros dentro da abordagem de Geografia que adoto, quando sugeridos para entender o papel de uma escola são usados para a análise dessa instituição na vida da comunidade indígena. Estabeleço um diálogo com as possibilidades e os confrontos entre o fazer científico e o saber popular que age localmente concatenado a um currículo em movimento, construído em vários anos de discussão pelos próprios

Xakriabá, se especializando e territorializando pelas aldeias, possuindo abrangência no âmbito das duas TIs, atingindo o território do município e extrapolando e caminhando com os jovens indígenas em seus momentos de formação na capital do Estado de Minas Gerais, além de caminhar com jovens e adultos nas aulas de EJA no IFET de Januária – MG. Formação recente que proporciona reflexões e, portanto, colaborando com a discussão do Movimento Nacional de Educação Escolar Indígena¹².

Com relação à Territorialização e à Espacialização reiteramos que “Desvendar o Território pode e deve ser uma perspectiva científica para a Geografia” (Oliveira apud Fernandes, 1996, p. 12-13). Estou convencido de que trabalhar cientificamente com esses conceitos corrobora para essa revelação do território.

Desvendar esses passos dados pelos Xakriabá, que constroem outra territorialização, é de extrema importância para a Geografia Brasileira, possibilitando que ela mantenha seu papel de ciência comprometida em estudar e sugerir mudanças aos rumos de nosso país. Mas acima de tudo é bastante importante para eles.

Os Xakriabá têm projetos sócio territoriais que levam a termo nas TIs. Vários destes apresentam preocupações territoriais que coadunam com a chamada sustentabilidade, mas que são multifacetados, podendo ser entendidos como exemplos de

¹² Em novembro de 2010 ocorreu a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (I CONEEI), organizada pelo MEC e por uma comissão nacional com representantes de vários povos indígenas, na semana da conferência, educadores e educadoras, delegados por seus povos de origem, debateram sobre diversos temas relacionadas a Educação Escolar das Escolas das TI's, o encontro ocorreu em Luziânia, próximo ao DF.

transdisciplinaridade, fazem o Movimento por educação escolar em consonância com uma luta que se faz na aldeia, no município, reforça a identidade, prepara as novas gerações e faz a salvaguarda do Cerrado. Através da dissertação de Oliveira (2008) o Cacique Geral do povo indígena Xakriabá, Domingos Nunes, nos revela orgulhoso o seguinte:

Hoje a gente apresenta lá fora o povo que tem orgulho de ser Xakriabá, de ser índio e a gente hoje apresenta lá fora de uma forma que a gente não apresentava antes porque a gente não podia apresentar antes. Estar mostrando nossa cultura e assim garantindo a nossa identidade não é? Mostrando para população não índia que a gente realmente conseguiu segurar. Guardar nossa identidade, mostrar os nossos costumes e nossas tradições para eles. A gente apresenta dessa forma, hoje estamos apresentando de uma forma mais direta não é? da gente ter caminho livre para apresentar aquilo que nós somos lá fora, o que antes a gente não tinha, a gente não podia.

Um pé na Aldeia, outro no Mundo, eis o que dizem os educadores Xakriabá e assim solicitam esse desvendamento. Além disso, convidam os que almejam estudar essas relações a assumirem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e político deles, bem como com as lutas que realizam. Na introdução relatei que fazem parte do processo civilizatório. Mas o processo Civilizatório é de quem? Qual processo civilizatório? Essas são perguntas que não querem calar. Um pé na aldeia e outro no mundo pode ser compreendido com o significado e a importância dos Xakriabá para nosso país, pois além de proporcionarem qualidade de vida a si próprios nos ensinam como qualificar as relações com o ambiente, com o lugar, com a aldeia e quiçá com o mundo. Aprendamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de (Coord.). *Índios Xakriabá: o tempo passa e a história fica*. Belo Horizonte: SEE-MG; Brasília: MEC/Unesco, 1997.

ALMEIDA, Maria Inês de. (Coord.). *Xakriabá de plantas medicinais: fonte de esperança e mais saúde*. Belo Horizonte: SEE-MG; Brasília: MEC/Unesco, 2006.

ESCOBAR, Suzana Alvez. *Educação indígena no universo Xakriabá: saberes e lutas na vida e na voz do seu povo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Reforma Agrária e a Modernização no Campo*. Terra Livre. AGB. Geografia, Política e Cidadania. São Paulo. SP. n° 11/12. p. 153-175.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST, formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio e Janeiro: Editora Paz e Terra. 1967.

_____. *A Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1987.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis- RJ. Vozes. 1988.

HILL, Telenia. *Homem, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro. Editora Lucerna. 2006.

MARCATO, Sônia de A. “Remanescentes Xakriabá em Minas Gerais”. In: *Revista do Arquivo do Museu de História Natural*. VI. III. Belo Horizonte: UFMG, 1978.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no Chão da Noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo*. Ed. Hucitec. São Paulo, 1979.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e Violência – A questão*

política no campo. Editora Hucitec. São Paulo, 1991.

MATTOS, Izabel Missagia de & Outros. Povos Indígenas de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 2000b.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. *Política e políticos indígenas: A experiência Xakriabá*. Dissertação (Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Agricultura Camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, José Nunes. *Índios Xakriabá – O Tempo Passa e a História Fica*. Belo Horizonte: MEC/UNESCO; SEE-MG, 1997.

PALADIM JUNIOR, Heitor Antônio; MITIDIÉRO JUNIOR, Marco Antônio. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Escolas Associadas, 2005.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. *Identidade Étnica dos Xakriabá*. Brasília: FUNAI, 1987.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. *Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo-Educador*. Terra Livre – AGB. Geografia, Política e Cidadania. São Paulo. SP. nos. 11 /12. p. 177-188. Ago. 92 – Ago. 93.

CÍRCULO DIALÓGICO: INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

Marcio Fernando Gomes ¹

A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Paulo Freire

Pensar e agir sobre a educação, em contexto da globalização e da sociedade da informação, torna-se uma tarefa necessária, complexa e desafiadora. A comunidade científica internacional interpreta a globalização como um processo intrínseco à produção capitalista da transição do regime de acumulação de capital taylorista-fordista para o regime de acumulação de capital flexível e da sociedade industrial para a sociedade informacional, no final do século XX e início do XXI. Aprofundando esta interpretação, analisa em duas perspectivas: desde sua origem nos anos 1970, na qual se constitui determinada a servir às *relações de poder* e a produzir desigualdades socioeconômicas e socioculturais e segregação socioespacial; a partir do final dos anos 1990, na qual se transforma em possibilidades humanizadoras para servir às *relações dialógicas*, superar as desigualdades e transformar a realidade. Neste sentido,

¹ Marcio Fernando Gomes doutor em Ciências, Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, Brasil. E-mail: marciogomes@ufscar.br

identifica que há uma transitoriedade e transformação no âmbito do capital do valor de troca para o valor de uso; no âmbito da sociedade da individualidade para a comunidade; e no âmbito da educação que se constrói *na e para a sociedade industrial*, para uma educação que se constrói *na e com a sociedade da informação*. Desse modo, a educação coerente com essa transição e transformação afirma-se na indissociabilidade entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, e no diálogo *com* as pessoas *no* mundo, e *com* o mundo nas complexidades que se estabelecem entre a comunidade presencial e a rede virtual. Nesta perspectiva da transição e transformação de um mundo rígido para flexível, a interdisciplinaridade e a transversalidade no ensino-aprendizagem estão em correspondência com a transição e transformação que ocorre na ciência, que passa de uma ciência analítica com pretensões de neutralidade, ancorada num esquema hierárquico, vertical e abstrato arborescente, para uma ciência dialógica e com intencionalidades, ancorada num esquema não hierárquico, horizontal, concreto em rede, que atenta às novas complexidades se ressignifica, se inspira e se redescobre na sua origem grega, privilegiando os princípios totalidade, ética e diálogo. Portanto, a educação dialógica *com* as pessoas *no* mundo e *com* o mundo, interdisciplinar e transversal, construída *na e com* a sociedade da informação, deve se voltar na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão; e não somente para interpretar a realidade, mas, também, para criar possibilidades para sua transformação humanizadora e ética.

Introdução

Este trabalho, coerente com a educação dialógica, transformadora, humanizadora e ética procura ressignificar o projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação*”, realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no campus de Sorocaba, no segundo semestre de 2019, como projeto do Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil da UFSCar – PIAPE, da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – ProACE, da UFSCar, e como atividade de extensão da Pró-Reitoria de Extensão – ProEX, da UFSCar. Neste sentido, apresenta a proposta do *Círculo Dialógico* elaborada a partir de novas leituras das teorias e práticas que inspiraram e fundamentaram o projeto/evento, por um lado, do *Círculo de Cultura* de Paulo Freire, em que educadores(as) e participantes do povo aprendiam dialogicamente, onde se construíam coletivamente novas leituras dos sujeitos *no mundo e com o mundo*, ora em busca de esclarecimento de situações-limites, ora em busca de ação se tornavam *fazedores do mundo e da cultura*. Por outro lado, da *concepção comunicativa da educação*, da *metodologia comunicativa crítica* e dos conceitos de *comunidades de aprendizagem e aprendizagem dialógica*, elaborados pelo Community of Researchers on Excellence for All – CREA, da Universidade de Barcelona, Espanha, e apropriados pelo do Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa – NIASE, da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, que a partir de uma interpretação que perpassa das concepções objetivista e construtiva para a

concepção comunicativa da educação propõe diálogos e consensos baseados na validade dos argumentos de todas as pessoas e não no poder da autoridade dos especialistas para atingir o nível máximo de aprendizagem e para superar as desigualdades e exclusões do sistema e do mundo da vida.²

Essa ressignificação possibilita que o *Círculo Dialógico* esteja sempre em construção e aberto ao diálogo e ao consenso entre todas as pessoas participantes, e que possa ser transformado a partir da situação de cada lugar. Nesta perspectiva, baseado em teorias e práticas que colaboram para atingir o nível máximo de aprendizagem, diminuir a desigualdade e exclusão dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo e a transformar a realidade socioespacial e sociocultural, e tem como objetivo geral construir uma ação educativa inovadora de ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da globalização e da sociedade da informação na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, mas também, como uma ação educativa de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola pública. Os objetivos específicos são quatro: primeiro, como um projeto/evento de *ensino-aprendizagem*, pensar e fortalecer as ações da formação docente inicial e continuada na perspectiva do ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da globalização e da sociedade da informação; segundo, como um projeto/evento de *pesquisa*, construir conhecimento científico,

² Este trabalho foi elaborado a partir de novas leituras das teorias e práticas que inspiraram e fundamentaram este projeto/evento, realizadas em 2020, durante o estágio de pós-doutorado no CREA, da Universidade de Barcelona, Espanha.

reflexionando as teorias e práticas científicas *com* os saberes e vivências dos participantes; terceiro, como um projeto/evento de *extensão*, possibilitar a participação da comunidade externa à universidade, no caso específico de professores(as) e estudantes da escola para estreitar a relação entre a universidade e a escola pública; e quarto, como um projeto/evento de *acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola*, promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de graduação e o desenvolvimento escolar dos estudantes da escola, diminuindo a retenção e a evasão nos cursos de graduação e escolar. Como hipótese central, acredita-se que a construção do *Círculo Dialógico*, formado por sujeitos tanto da universidade, quanto da escola pública, e baseado em teorias e práticas que colaboram para atingir o nível máximo de aprendizagem, para diminuir as desigualdades e a exclusão dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo e transformar a realidade socioespacial e sociocultural, torna-se uma ação educativa inovadora de aprendizagem dialógica sobre temas transversais no contexto da globalização e da sociedade da informação, na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, mas também, como uma ação educativa de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola pública, que contribui para melhorar a formação docente inicial e continuada; para construir conhecimento científico; para estreitar a relação entre a universidade e a escola pública; para promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de graduação e o desenvolvimento escolar dos estudantes da escola;

para superar as desigualdades e a exclusão dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo e transformar a realidade socioespacial e sociocultural em contexto da globalização e da sociedade da informação.

Círculo de Cultura de Paulo Freire

Paulo Freire elabora e aplica um método inovador de alfabetização de jovens e adultos em Angicos/RN, em 1960, com a cultura, a vida, a história e a fala dos alfabetizandos, dividido em três momentos: recolhimento do *universo vocabular*, escuta de palavras e estudo do modo de vida das pessoas; seleção das *palavras geradoras* e *temas geradores* a partir do universo vocabular das pessoas e de elementos da vida cotidiana; e *problematização*, desvelar aquilo que, muitas vezes, está oculto. A partir desta teoria e prática, foi convidado a trabalhar no Plano Nacional de Alfabetização, no Governo de João Goulart, até o Golpe de 1964. Enquanto coordenador do “Projeto de Educação de Jovens e Adultos” e diretor da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife/PE, trabalhou com o movimento de cultura popular e lançou o *Círculo de Cultura*, uma instituição básica de educação e cultura popular.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo que se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de

transição, *lançamos o Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de 'pontos' e de programas alienados, programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 102-103, grifo nosso)

Como consequência do Golpe de 1964, Freire, após ser preso e exilado no Chile, difundiu seu método de alfabetização para a América Latina, posteriormente para a Europa, África e o mundo. Sua educação, com força de conscientização e de libertação, vai surgir para se contrapor à educação de massas, domesticadora, alienada e alienante. Segundo Freire (1967), tratava-se de uma ação dialógica de "conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço" (p. 36). Educação para se contrapor à dualidade teórica objeto-sujeito, uma escolha entre uma educação "para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito", o que "implicaria em uma sociedade também sujeito" (p. 36), que resultasse na sua inserção na História, não mais como expectadora, mas como figurante e autora.

Para a educação problematizadora e transformadora, enquanto um quefazer humanista e dialógico, as pessoas que são submetidas à dominação, lutam por sua emancipação. Freire (2013), diz que os educadores e educandos *em diálogo*, em busca do ser mais, ao se fazerem sujeitos do seu processo, superam o intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador e a falsa consciência: "a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem

esta não é possível a relação *dialógica*, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (p. 94-95, grifo nosso). O diálogo é este encontro dos homens e mulheres mediatizados pelo mundo. O ato de pensar dos educadores só pode se realizar em comunhão com os educandos, na *intercomunicação dialógica*, mediatizados pelo mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (p. 108-109, grifo nosso). Neste sentido, há uma intrínseca relação entre a existência humana, a palavra, o diálogo e o pronunciar o mundo, pois, ao refletir criticamente sobre sua própria *situacionalidade*, sua condição de existência, são desafiados por ela e agem sobre ela.

Na escolha dos espaços e tempos de realização da ação educativa dialógica, sempre se respeita a cultura, o contexto, o território e o interesse das pessoas do povo. Desse modo, verifica-se que são territórios de debates e aprendizagens compartilhadas e consensuadas por todas as pessoas ou por um número significativo delas. Sobre a investigação do tema gerador e a metodologia na qual investigador e investigados são sujeitos da investigação, Freire (2013), diz que: “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas *com* ele. (...) E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (p. 140-141, grifo nosso). Nesta proposta freiriana, há necessidade de se estabelecer consensos na investigação e que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com os investigadores. Neste diálogo, os

investigadores, observadores simpáticos, apresentam os objetivos, “o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas” (p. 144). A participação das pessoas, no processo de investigação, deve ser incentivada para que algumas possam se tornar auxiliares voluntárias diretas não só na coleta de dados, mas com uma presença ativa na pesquisa. Os investigadores não devem impor o marco teórico aos investigados, o que se espera é que colaboram em diálogo compartilhado com os investigados para uma percepção crítica de sua realidade. Neste sentido, a investigação temática vai se expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural, Freire (1994) explicita as características do Círculo de Cultura, tratando-se de uma perspectiva *extensionista* da universidade, onde educadores(as) e participantes do povo no mundo, com o mundo, com a sua cultura e com a sua práxis, em diálogo compartilhado e consenso, escolhem, investigam, debatem e agem sobre os temas e os problemas do seu interesse.

Aprendizagem dialógica e metodologia comunicativa crítica do CREA

O CREA, a partir de uma interpretação que perpassa das concepções objetivista e construtivista para a concepção comunicativa da educação, elabora os conceitos de aprendizagem dialógica e comunidades de aprendizagem e a metodologia comunicativa crítica. Conforme Mello et al. (2012), esta perspectiva

de educação dialógica vem sendo construída desde 1978 com o desenvolvimento de tertúlias literárias na Escola de Pessoas Adultas de *Verneda de Sant Martí*, em Barcelona, Espanha. A aprendizagem dialógica está em coerência com a sociedade da informação e se contrapõe às concepções objetivista e construtivista, que foram desenvolvidas na e para a sociedade industrial. A aprendizagem dialógica baseia-se nas principais teorias e práticas da comunidade científica internacional coerentes com a interação e comunicação da sociedade da informação, com o multiculturalismo e com o giro dialógico: “Desde a pedagogia (Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicologia sócio-histórica de Vygotsky), a filosofia (Habermas), a economia (Sem), a sociologia (Beck) até a política (Chomsky)” (AUBERT et al., 2016, p. 25).

Segundo Aubert et al. (2016), a concepção comunicativa da educação tem perspectiva dialógica da realidade, ou seja, a realidade não é somente determinada pelos sistemas ou construída pelas ações das pessoas e grupos; existe uma relação dual contínua entre os sistemas, as pessoas e os grupos. Esta dualidade aparece conceituada de distintas maneiras nas ciências sociais, por exemplo: sistema e mundo da vida para Habermas; estrutura e agência humana para Giddens. Desde a ação dialógica de Freire, o diálogo ocupa cada vez mais um lugar central na educação, na qual aprende-se continuamente por meio do giro dialógico das sociedades, de interações presenciais e virtuais, de acordos intersubjetivos entre alunado, professorado, familiares, amigos, profissionais da escola, pessoas da comunidade ao entorno da escola etc. Vygotsky, em sua teoria sócio-histórica do

desenvolvimento humano, estabelece relações entre o desenvolvimento e o entorno sociocultural, afirma que tudo que ocorreu no plano intrassubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo. A concepção comunicativa ressalta alguns limites das concepções objetivista e construtivista. Com relação à concepção objetivista, aponta os limites da comunicação da aprendizagem unidirecional do(a) professor(a), único emissor para o estudante receptor; e do triângulo transmissão-assimilação-repetição de conteúdo da estrutura/sistêmica. Com relação à concepção construtivista, indica os limites da comunicação da aprendizagem bidirecional, entre o(a) professor(a) e o estudante; à adaptação aos conhecimentos prévios e ao contexto social; e à insuficiência do triângulo interativo professorado-alunado-conteúdo da aprendizagem significativa. A concepção comunicativa reúne algumas das contribuições das concepções objetivista e construtivista, mas assinala duas mudanças significativas: o direcionamento do ensino para o nível máximo de aprendizagem e a condição do professorado como agente educativo colaborativo. Com relação ao primeiro, partindo da ideia central de interação e comunicação em contexto da sociedade da informação, ressalta que os conhecimentos prévios não servirão mais para adaptação, mas sim, para programar o ensino de maneira mais eficiente em direção a produzir novas interações transformadoras dos conhecimentos prévios, com o objetivo de conseguir resultados em nível máximo de aprendizagem. A transformação desses pontos de partida está intrinsicamente relacionada à transformação do contexto socioeconômico e sociocultural. Com relação ao segundo, apesar

do(a) professor(a) se tornar um agente educativo colaborativo, o estudante é sujeito dialógico que estabelece diálogos igualitários não somente com o(a) professor(a), mas também, com outros estudantes, familiares, profissionais da educação e pessoas da comunidade do entorno da escola que se tornam, também, colaboradoras na aprendizagem, ou seja, na construção interativa dos significados da realidade. Portanto, o triângulo interativo professor(a)-aluno(a)-conteúdo(s) da concepção construtivista é acrescido em dois níveis: nas unidades de interação e nos contextos de aprendizagens.

As transformações das relações e interações entre todas as pessoas surgem a partir dos sete princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças. Estes princípios serviram de referência para a construção da metodologia comunicativa crítica (GÓMEZ *et al.*, 2006). A metodologia comunicativa crítica apresenta três técnicas de coletas de informações qualitativas de pesquisa: relato comunicativo, grupo de discussão e observação comunicativa. Para efeito deste trabalho, interessa a abordagem do grupo de discussão, pois é uma estratégia que se torna cada vez mais relevante na pesquisa social.

Surge para confrontar la subjetividad individual con la grupal, y pretende poner en contacto diferentes perspectivas, experiencias, puntos de vista, etc. Se trata de llevar a cabo una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, y en un ambiente permisivo, no directivo; el grupo se compone de un conjunto de

personas relativamente pequeño, de seis a ocho, guiado por un moderador experto, en un clima relajado y confortable y a menudo satisfactorio para las personas participantes; se trata de conocer su opinión, sus sentimientos o qué saben sobre el tema de estudio. Como estrategia cualitativa de recogida de información, el grupo de discusión es particularmente apropiado cuando el estudio pretende describir y comprender las percepciones sobre una determinada situación, un programa o un acontecimiento, siendo su objetivo-meta obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un determinado grupo social. (GOMÉZ et al., 2006, p. 81)

Neste sentido, a partir da perspectiva comunicativa, o grupo de discussão supõe um diálogo igualitário entre as pessoas do coletivo e da equipe de pesquisa. Seu objetivo é construir uma interpretação coletiva do tema de estudo, buscando consensos para transformar a realidade social. Procura obter informação por meio do diálogo igualitário, baseado não no poder da autoridade dos especialistas, mas na validade do argumento consensuado por todas as pessoas, em que as evidências científicas se contrastam com os saberes e vivências das pessoas do coletivo. No que se refere a participação no coletivo, as pessoas que pesquisam não se distinguem das pessoas pesquisadas, isso não significa que renunciam a sua bagagem científica, e sim, que contribuem com as bases científicas, assumem a coordenação da investigação, porém, compartilham num plano de igualdade.

Interdisciplinaridade e transversalidade numa perspectiva dialógica

Segundo Gadotti (1999), o conceito de interdisciplinaridade vem sendo desenvolvido nas ciências da educação desde o final do século XIX. O debate entre as ciências mães e as ciências aplicadas à educação vai surgir em 1912, com a fundação do Institut Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, por Edward Claparède, mestre de Jean Piaget. A questão da especialização e os objetos das ciências, numa perspectiva positivista, que surgiu como método das ciências da natureza, se tornará um problema para as ciências humanas, pois seus objetos não são tão observáveis. Inicialmente, a interdisciplinaridade se insere numa perspectiva neopositivista, pois, ao mesmo tempo que buscava romper com o positivismo, permanecia convergente aos seus princípios. Apesar da pedagogia do diálogo ter surgido na 1ª Guerra Mundial com Martin Buber (1923), ela não conseguiu conter a barbárie do período entre guerras. A interdisciplinaridade, numa perspectiva humanista, vai surgir após a 2ª Guerra Mundial com o “eclipse da razão”, que questionou a racionalidade alemã e os erros nas ciências, na pesquisa e na educação.

Segundo Freire (1967), no Chile seu método de alfabetização de adultos, como instrumento de investigação psicossociológica, se tornou uma experiência de uma *equipe interdisciplinar*, de psiquiatras, antropólogos, psicólogos, urbanistas, economistas, e sociólogos, do Departamento de Investigações da Divisão de Estudos da Consejería de Promoción Popular do Supremo Governo,

que ressaltou a horizontalidade dos sujeitos no ato de investigação. “Observa-se, desde já, que *tanto o investigador quanto os grupos* através de quem pretende o investigador pesquisar algo, funcionam como *sujeitos da investigação*”. (FREIRE, 1967, p. 147, grifo nosso).

A interdisciplinaridade se constitui numa etapa fundamental da metodologia de investigação temática dos *Círculos de Cultura* freiriano. Para Freire (2013), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento e da cultura pelos sujeitos em dialogicidade com eles e com base nas suas relações espaço-temporais, com a realidade e com o mundo. “A tarefa do *educador dialógico* é, trabalhando em *equipe interdisciplinar* este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2013, p. 142, grifo nosso). Nesta perspectiva, Freire (2013), apresenta as quatro etapas da investigação temática, um “quefazer educativo, como ação cultural”. A análise das *situações-limite* e escolha das codificações, é o momento em que os especialistas, junto às pessoas do povo, analisam o conjunto das falas para selecionar as significativas, que expressam as visões de mundo sobre as relações homens-mundo, que representam as contradições sociais. Os *temas geradores* possibilitam que os sujeitos possam ir em busca *do ser mais* e *do inédito viável*, ou seja, por meio da conscientização, ir para além das situações-limite. Para colocar e superar estas situações-limite, faz-se necessário desenvolver o processo de codificação-problematização-descodificação, no sentido de que, as situações-limite opressoras e desumanizadoras explícitas, com as falas significativas, venham a

ser codificadas e problematizadas. A primeira etapa, “mirada” crítica na área de estudo, é a da ação comunicativa preliminar, a primeira interação entre investigadores e as pessoas do povo, por meio de uma observação “simpática” e conversa informal com os habitantes, que são registrados, primeiramente em caderno de notas, as coisas aparentemente pouco importantes e, posteriormente, redigido um relatório, que será apresentado e dialogado pela equipe de investigação em reunião de avaliação. A segunda etapa é o momento em que a equipe de investigação, a partir dos dados coletados, apreendem o conjunto de contradições e escolhem algumas delas para elaborar as codificações de cultura (em ilustrações pintadas), problematizando as visões de mundo, das pessoas do povo, possibilitando a compreensão, se e como, as pessoas do povo se percebem ou não nestas situações-limite codificadas. Na terceira etapa, a equipe de investigação retorna à área de estudo para inaugurar os diálogos descodificadores em reuniões dos “círculos de investigação temática”, no qual as pessoas do povo respondem aos especialistas sobre sua compreensão das situações-limite codificadas. Na quarta e última etapa, é o momento do estudo sistemático e *interdisciplinar* das descobertas da investigação temática.

A sua última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao *estudo sistemático e interdisciplinar* de seus achados. (...) Esses temas devem ser classificados num quadro geral de ciências, sem que isto signifique, contudo, que sejam vistos na futura elaboração do programa, como fazendo parte de departamentos estanques. (...) Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao

serem 'tratados', perdessem esta riqueza, *esvaziando-se* de sua força, na *estreiteza dos especialismos*. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à *equipe interdisciplinar* o projeto de 'redução' de seu tema. (FREIRE, 2013, p. 159-161, grifo nosso)

Desde os seus primeiros escritos, Fazenda (1979) sustenta, por um lado, que a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas sim, de ação, uma nova atitude diante do ato de conhecer que tem como perspectiva envolvimento, compromisso e reciprocidade. Por outro lado, que a interdisciplinaridade encontra intrinsecamente relacionado à disciplina, sem destruir a ciência, pois diz que não se pode negar o desenvolvimento do conhecimento, ignorando sua história. Entretanto, Fazenda (1991), diz que se faz necessário diferenciar a interdisciplinaridade escolar da científica, pois seus saberes procedem de distintas estruturas. Na escolar, objetivam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos(as) alunos(as) e a sua integração. Para Lenoir (1997), a interdisciplinaridade na formação de professores(as) está ancorada na perspectiva socioconstrutivista e interativa, sobretudo na concepção da finalidade de formação que está relacionada aos objetivos sociais da formação e a pedagogia de projetos. Fazenda (2003), diz que interdisciplinaridade na educação não pode ser tratada apenas na perspectiva da prática, pois a interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática, requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. No entanto, a historicidade desses conceitos requer, em correspondência, uma profunda pesquisa nas potencialidades dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou

pesquisando. Pombo (2005, p. 13), diz que só se constrói experiências e conhecimentos interdisciplinares se formos capazes de compartilhar saberes, abandonarmos o privilégio da linguagem técnica e, por meio do diálogo, nos inserirmos num domínio de uma linguagem comum a todas as pessoas e caminharmos juntos: “Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade”. Fazenda (2008), refletindo sobre a questão central de como a interdisciplinaridade se define quando se objetiva a formação docente, argumenta que a interdisciplinaridade, em seu espectro epistemológico e praxeológico, pode ser definida em duas perspectivas: como junção de disciplinas implicaria apenas na formatação do currículo e como atitude de ousadia e busca de conhecimento implicaria na cultura do lugar onde se formam os(as) professores(as). Com relação à pesquisa brasileira sobre interdisciplinaridade, diz que, dos anos 1970 aos anos 2000, tem percebido uma mudança de postura dos(as) pesquisadores(as), no sentido de que, ao estudarem os conceitos preliminares, cada vez mais veem às suas infinitas potencialidades e que ressaltam a necessidade de criar uma situação-problema freiriana, na qual seja possível reelaborações do projeto a partir de uma consciência coletiva.

Segundo Pombo (2005), a interdisciplinaridade se torna uma perspectiva para buscar respostas aos desafios da ciência, das disciplinas, mas, também, das novas práticas e problemas complexos de pesquisa, sobretudo aqueles advindos dos *temas transversais*, que não podem ser solucionados em laboratório porque comportam um número enorme de variáveis que nenhuma

disciplina isolada está preparada para resolver, tais como: a juventude urbana, o envelhecimento, a violência, o clima ou a manipulação genética. São novidades epistemológicas que só a interdisciplinaridade tem condições de pesquisar e dar resposta. No contexto do debate sobre *interdisciplinaridade* e a *transversalidade* na Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ressaltam a importância do desenvolvimento da *interdisciplinaridade* e dos *temas transversais* nos processos educativos, destacam a possibilidade de que as questões sociais no currículo escolar sejam desenvolvidas numa prática pedagógica interdisciplinar. Neste sentido, os temas transversais explicitam as inter-relações entre os objetos de conhecimento, asseguram uma maior compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, a implicação dos sujeitos de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. O objetivo dos temas transversais é desenvolver nos estudantes a capacidade de assumir posturas diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma ética, ou seja, desenvolver um processo educativo que possibilite uma efetiva participação social dos estudantes. A transversalidade possibilita a inserção de saberes extraescolares e de sistemas de significados construídos na realidade dos estudantes. Para o desenvolvimento de um tema transversal, é fundamental que se construa a possibilidade de estudantes reconhecerem a complexidade deste tema e a necessidade de se apropriarem em diversos campos de conhecimento para obter uma compreensão maior da realidade que envolve este tema. Desse modo, evidencia-se o compartilhamento de saberes entre diferentes

disciplinas para o desenvolvimento dos temas transversais, ou seja, a interdisciplinaridade imbricada à transversalidade.

Projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação*”

Apresenta-se alguns destaques da concepção e desenvolvimento do projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação*”, realizado na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no campus de Sorocaba, no segundo semestre de 2019. O objetivo geral deste projeto/evento, foi promover a reflexão sobre ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação, e o objetivo específico foi pensar e fortalecer as ações da formação docente inicial e continuada que procuram refletir sobre as questões que permeiam à educação dialógica como potência superadora das desigualdades sociais. Inicialmente, tratou-se de um *projeto de ação educativa de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade*, elaborado e inscrito no primeiro edital PIAPE da ProACE da UFSCar, um programa que tem como objetivo promover o desenvolvimento acadêmico estudantil na graduação, diminuindo a retenção e a evasão nos cursos de graduação da universidade. Acredita-se que o projeto se relacionava aos objetivos do programa na medida em que poderia proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre as teorias e práticas, que têm por objetivo a

educação transformadora e que busca por igualdade na diferença, bem como contribuir para a promoção da solidariedade, para superação das desigualdades e exclusões, para a melhoria da inserção estudantil no ambiente universitário, para prevenir a saúde e a violência institucional e social e para o bom desempenho durante o curso e a sua inserção profissional. Entretanto, pensa-se que este projeto poderia ser, não somente uma ação educativa de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade, mas, também, ser inserido na perspectiva da indissociabilidade entre *ensino-aprendizagem*, *pesquisa* e *extensão*. Neste sentido, uma vez que as dimensões do *ensino-aprendizagem* e da *pesquisa* já estavam asseguradas na essência do projeto apresentado ao PIAPE da ProACE da UFSCar, ou seja, com relação ao *ensino-aprendizagem*, tratava-se de uma ação de ensino-aprendizagem dialógica interdisciplinar sobre temas transversais e para pensar e fortalecer as ações da formação docente inicial. E com relação à *pesquisa*, previa-se, antes e posteriormente à realização do projeto, a aplicação junto às pessoas participantes, de um questionário com questões abertas e fechadas sobre a concepção do projeto e os temas transversais. Precisar-se-ia, então, assegurar a dimensão da *extensão* e possibilitar a participação da comunidade externa à universidade, no caso específico de professores(as) da escola pública, na perspectiva de estreitar a relação entre a universidade e a escola para a formação docente inicial e continuada e para a construção compartilhada de conhecimento. Desse modo, consultou-se a equipe PIAPE sobre a possibilidade de transformá-lo, também, num *evento* de ação *extensiva* à universidade. A partir do

aceite da equipe PIAPE, inscreveu-se o projeto na modalidade “Evento” na ProEX da UFSCar, transformando-o num *projeto/evento*.

O projeto/evento teve a participação de duas monitoras, sendo uma bolsista do PIAPE e uma voluntária, que participaram ativamente na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do projeto/evento. Elaborou-se um cronograma com sete encontros quinzenais para o segundo semestre de 2019, que ocorreram às quartas-feiras das 16 às 18hs, em salas de aulas e laboratório da universidade. Em cada um dos encontros, contemplou-se um dos respectivos *temas transversais* escolhidos pelo coordenador: *meio ambiente, ética, geração, informação, classe e trabalho, étnico-racial, gênero e sexualidade*. Para cada um dos encontros, o coordenador escolheu um docente especialista nos temas transversais para moderar a ação dialógica. Este especialista, selecionou e indicou textos teóricos sobre o tema transversal, que foram disponibilizados previamente para os participantes do projeto/evento como referência bibliográfica dos encontros. Entretanto, ao final de cada encontro, as pessoas participantes puderam indicar material de referência sobre o tema transversal, para ser consultado posteriormente. Foram disponibilizadas 30 vagas para professores(as) e estudantes das licenciaturas, sendo 20 vagas para comunidade UFSCar e 10 vagas para comunidade externa. Inicialmente foram 25 inscritos, mas efetivamente os encontros tiveram uma participação que variou entre 10 e 15 participantes. A maioria das pessoas era estudantes dos primeiros anos de graduação em licenciaturas, sobretudo da Licenciatura em

Geografia, mas também, houve a participação de professoras da escola pública. No período que antecedeu às inscrições, houve uma ampla divulgação do projeto/evento nos canais de comunicação institucional da universidade e em redes sociais; as pré-inscrições e as inscrições foram realizadas *online* por meio de um e-mail do projeto/evento.

Com relação ao desenvolvimento e a dinâmica dos encontros, as pessoas faziam uma breve apresentação pessoal e das motivações que levaram a participar do projeto/evento. O(a) moderador(a) especialista sempre iniciava o diálogo com questões que permeavam a concepção do projeto/evento, no sentido de contribuir com formulações de base científica sobre o tema transversal, baseadas nos textos disponibilizados previamente ou em outras referências bibliográficas. Os participantes apresentavam argumentos baseados nos textos disponibilizados ou em outros textos de referências, mas, na maioria das vezes, baseados nos saberes e vivências cotidianas.

Pesquisa de avaliação do projeto/evento

Com relação à pesquisa de avaliação do projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação*”, no momento da inscrição, solicitou-se que as pessoas inscritas respondessem a um questionário elaborado pelo coordenador e as monitoras, pois, a relevância dessas respostas se justificava para que tivesse uma referência dos conhecimentos prévios sobre os temas e os

conceitos fundamentais deste projeto/evento. Ao final do projeto/evento, aplicou-se novamente o mesmo questionário para avaliar se houve um aumento na compreensão dos temas e dos conceitos, e uma melhora na formação docente inicial e continuada. Nesse sentido, para exemplificar, apresenta-se uma seleção com algumas das questões e respostas do questionário de avaliação final que versaram sobre ensino-aprendizagem dialógico, interdisciplinaridade, temas transversais, acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade, relação entre universidade e escola pública para formação docente inicial e continuada e os limites e possibilidades do projeto/evento:

1. Disserte livremente sobre ensino-aprendizagem dialógico.

Resposta do Participante 3: *Ensino-aprendizagem dialógico é uma relação comunicativa de ambas as partes, entre discente com o docente, em que ambos agregam conhecimento e aprendem caminhando juntos em um diálogo. O professor parte do pressuposto dos conhecimentos prévios dos alunos de determinado assunto, introduzindo novas interações para que o aluno aprenda e tenha melhores resultados. A interação e o diálogo entre o estudante e o professor é fundamental para alcançar novos conhecimentos com ferramentas diferentes, muitas vezes, tecnológicas. A aprendizagem é aplicada não só na escola, mas na família, no bairro; assim ela é multiplicada com interações e aprendizados.*

2. Disserte livremente sobre interdisciplinaridade.

Resposta do Participante 6: *Durante minha experiência no fundamental e ensino médio, a interdisciplinaridade não foi trabalhada, o que me causou dificuldades em diversos quesitos de fazer correlação entre matérias, principalmente de humanas e exatas. O ciclo trouxe uma perspectiva muito abrangente, afinal, os temas tratados podiam pular entre as áreas do conhecimento ou estar em mais de uma ao mesmo*

tempo quando discutida; por isso foi muito interessante que os moderadores do diálogo fossem de diferentes disciplinas.

3. Disserte livremente sobre temas transversais.

Resposta do Participante 7: A discussão de temas transversais é de extrema importância no contexto da nossa sociedade, não só pelo caminho político que estamos tomando, mas principalmente, pelas marcas históricas que a maioria de nossas civilizações carrega nesse sentido. Portanto, é urgente a necessidade de ocorrer o debate desses temas, não só para entender suas causas, mas para evitar que se repitam e reparar seus acontecimentos.

4. Acredita que este Ciclo Dialógico se relaciona aos objetivos do Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil da UFSCar, na perspectiva de que promove o desenvolvimento acadêmico da(o)s estudantes de graduação, diminuindo a retenção, o desligamento e a evasão nos cursos de graduação da UFSCar? Por quê?

Resposta do Participante 8: Sim. Acredito que o ciclo me motivou ainda mais a continuar na minha graduação, pois havia dúvidas sobre licenciatura e o ciclo me trouxe outra forma de ensinar e até de aprender sobre muitos temas.

5. Acredita que a possibilidade de professora(e)s da escola pública participarem deste Ciclo Dialógico, juntamente com estudantes e professora(e)s da universidade, potencializa a compreensão e dimensão do futuro ambiente de trabalho desta(e) docente em formação inicial e, ao mesmo tempo, pode contribuir para que esta(e) docente em formação continuada tenha um melhor enfrentamento e superação das desigualdades em ambiente escolar? Por quê?

Resposta do Participante 5: Sem dúvidas. Através de temas transversais, relacionamos isso dentro da sala de aula, enquanto graduandos em licenciatura. Contudo, essas relações foram potencializadas ao ouvir professores de escola pública que trouxeram suas vivências, o que foi de suma importância, pois podemos compreender a realidade e imaginar

juntos, na visão de professor de escola pública e de estudantes, uma maneira de enfrentar alguns problemas em sala de aula.

6. Disserte livremente sobre os limites e possibilidades deste Ciclo Dialógico.

Resposta do Participante 1: Participar deste Ciclo Dialógico foi uma grata surpresa, poder ouvir os jovens estudantes suas experiências e inquietações no ambiente escolar, sobre os temas abordados, contribuiu para minha formação profissional e pessoal. Senti falta de mais professores participando e contribuindo com as discussões. Os temas propostos perpassam por todos os níveis de educação, eu como professora de creche me preocupo e reflito sobre minha docência, e procuro não reproduzir o que está normatizado, naturalizado e enraizado nas práticas para primeira infância, que possam reproduzir o racismo, o preconceito e a violência em seus diversos níveis. Os temas transversais se mostraram importantes ferramentas de abordagem e superação das desigualdades no ambiente escolar e universitário, porém, ainda se percebe uma superficialidade, invisibilidade ou a não abordagem, revelando um silenciamento da escola sobre os diversos temas tratados. Penso que estes jovens, que estão na graduação, em contato e refletindo sobre estes temas, podem fazer a diferença na educação pública de qualidade.

As considerações finais que se pode extrair da pesquisa de avaliação deste projeto/evento, a partir da aplicação dos dois questionários, foram que, do primeiro para o segundo, houve um aumento da aprendizagem sobre os temas e conceitos e uma melhora na formação docente inicial e continuada. Neste diálogo, baseado em teorias e práticas científicas e saberes e vivências das pessoas, se construiu um ambiente participativo, colaborativo e igualitário, onde as hierarquias foram desfeitas. De um encontro

para outro, houve uma diferenciação na interação comunicativa entre os participantes, por um lado, nos encontros em que os temas transversais eram mais abstratos e possuíam uma dimensão mais teórica, houve uma menor interação entre os participantes; por outro lado, nos encontros em que os temas transversais eram mais concretos e possuíam maior sentido prático, houve uma maior interação entre os participantes. Acredita-se que este fato evidencia que, quanto mais significativo for o tema e quanto maior o sentido para a vida das pessoas participantes, maior será a expectativa da aprendizagem, confirmando o quanto torna-se importante a relação teoria-prática para a aprendizagem. A partir deste projeto/evento, sobre o ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar, sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação, constatou-se o quanto uma educação dialógica, transformadora e emancipadora, deve ser incentivada e construída nas universidades e escolas públicas. Não obstante, ajustes se fazem necessários. E realizar novas leituras sobre as teorias e práticas científicas, que inspiraram e fundamentaram este projeto/evento, torna-se uma excelente oportunidade para ressignificá-lo e melhorá-lo.

Perspectivas para o Círculo Dialógico

As perspectivas para o *Círculo Dialógico* foram elaboradas a partir das novas leituras das teorias e práticas que inspiraram e fundamentaram o projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação*”, por um lado, do *Círculo de Cultura* de Paulo Freire;

por outro, da *concepção comunicativa da educação*, da *metodologia comunicativa crítica* e dos conceitos de *comunidades de aprendizagem* e *aprendizagem dialógica* elaborados pelo CREA da UB, Espanha, e apropriados pelo NIASE da UFSCar, Brasil. A partir destas contribuições, definiu-se que o *Círculo Dialógico*, baseado em teorias e práticas que procuram contribuir para se atingir o nível máximo de aprendizagem, diminuir as desigualdades e exclusão dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo e a transformar a realidade socioespacial e sociocultural; tem como objetivo geral, construir uma ação educativa inovadora de ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da globalização e da sociedade da informação na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, mas também, como uma ação educativa de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola pública. Essas contribuições permitiram ressignificar os quatro objetivos específicos do projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da sociedade da informação*”, nos respectivos termos: ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão, acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola pública.

Com relação ao primeiro, um projeto/evento de *ensino-aprendizagem*, que pensa e fortalece as ações da formação docente inicial e continuada, na perspectiva do ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da globalização e da sociedade da informação como potência superadora das desigualdades e exclusões dos próprios sujeitos, do

coletivo e do sistema educativo e transformador da realidade socioespacial e sociocultural; que assegura a composição interdisciplinar com moderadores(as) especialistas e participantes de diversas áreas do conhecimento; que indica a mudança no número de 30 para aproximadamente 15 participantes, distribuídos entre professore(as) e estudantes da universidade e da escola pública para construir um diálogo igualitário mais efetivo, em que todas as pessoas possam compartilhar palavras, escritas, falas e escutas; que construa uma relação mais horizontal e igualitária entre a coordenação geral, monitoria, moderadores(as) e participantes; que possibilita que o coletivo possa escolher, de maneira consensuada, os temas transversais, o calendário dos diálogos, os(as) moderadores(as) especialistas nos temas transversais e as referências bibliográficas científicas e educativas sobre os temas transversais complementares às indicadas pelos(as) moderadores(as) especialistas. Com relação ao segundo, um projeto/evento de *pesquisa*, que construa conhecimento científico, reflexionando as teorias e práticas científicas com os saberes e vivências dos participantes; que assegura maior participação do coletivo na pesquisa científica em todas as suas etapas – concepção, desenvolvimento e interpretação; que estabeleça acordos baseados na validade dos argumentos de todas as pessoas participantes e não no poder da autoridade dos especialistas. Com relação ao terceiro, um projeto/evento de *extensão*, que possibilita a participação da comunidade externa à universidade, no caso específico de professores(as) e estudantes da escola para estreitar a relação entre a universidade e a escola pública; que incorpora

outras vozes no ensino-aprendizagem, neste caso, considera-se uma mudança fundamental em relação ao projeto/evento, a inclusão das vozes dos estudantes da escola pública. Com relação ao quarto, um projeto/evento de *acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola pública*, que promova o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de graduação e o desenvolvimento escolar dos estudantes da escola, contribuindo para a diminuição da retenção e da evasão nos cursos de graduação e escolar; neste sentido, entende-se que o diálogo sobre os temas transversais, em contexto da globalização e da sociedade da informação, está coerente com o pensar e agir sobre os riscos da modernidade que compõem a dimensão do sistema e do mundo da vida, no caso específico, a permanência estudantil na universidade e na escola pública.

A metodologia do *Círculo Dialógico*, coerente com a educação transformadora, humanizadora, ética e dialógica, possibilita que o projeto/evento esteja sempre em construção e aberto ao diálogo e ao consenso entre todas as pessoas participantes, e que possa ser transformado a partir da situação de cada lugar e baseado nas teorias e práticas que objetivam contribuir para atingir o nível máximo de aprendizagem e para a diminuição das desigualdades e exclusões dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo, e para a transformação da realidade socioespacial e sociocultural. A proposta é que o projeto/evento seja apresentado por um professor(a) da universidade, que seja o(a) coordenador(a) do projeto/evento *Círculo Dialógico*, pois sugere-se que esteja institucionalmente vinculado à universidade. Com relação ao

desenvolvimento do plano de atividades, a proposta é que seja considerado os calendários acadêmico e escolar. Propõe-se que seja realizado encontros quinzenais, de duas horas de duração por ciclo semestral, e que o local dos encontros seja uma sala ampla da universidade, com disponibilidade para uso de equipamentos audiovisuais e das tecnologias digitais de informação e comunicação. Sugere-se que a moderação dos encontros seja realizada por especialistas em cada um dos temas transversais, assegurando a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento durante o ciclo semestral. A proposta é formar coletivos de aproximadamente 15 pessoas, formados por professores(as) e estudantes da universidade e da escola pública, construído num ambiente consensuado e não diretivo, para que as pessoas participantes por meio de linguagem cordial e ética possam dialogar de maneira democrática, descontraída e satisfatória. Sugere-se que as pessoas estejam dispostas em círculo, possibilitando a visualização de umas às outras, e que desenvolvam melhor o diálogo igualitário. Ao final do ciclo, propõe-se um encontro de avaliação final com todas as pessoas participantes, incluindo os(as) moderadores(as) especialistas de cada um dos encontros.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou a proposta do *Círculo Dialógico*, um projeto/evento de ensino-aprendizagem dialógico, a partir da resignificação da teoria e da prática do projeto/evento “*Ensino-aprendizagem dialógico interdisciplinar sobre temas transversais em*

contexto da sociedade da informação”, realizado em 2019, na UFSCar, no campus de Sorocaba, como projeto do PIAPE, da ProACE da UFSCar, e como atividade de extensão da ProEX da UFSCar. Essa ressignificação foi elaborada a partir de novas leituras das teorias e práticas que inspiraram e fundamentaram este projeto/evento, por um lado, do *Círculo de Cultura* de Paulo Freire; por outro, da *concepção comunicativa da educação*, da *metodologia comunicativa crítica* e dos conceitos de *comunidades de aprendizagem* e *aprendizagem dialógica* elaborados pelo CREA da UB, Espanha, e apropriados pelo NIASE da UFSCar, Brasil. Este projeto/evento tem como perspectiva promover um momento gratificante para compartilhar palavras, escritas, falas e escutas. Nesse sentido, trata-se de pensar sobre uma ação educativa dialógica, que se desenvolve livremente, esteja sempre em construção e aberta ao diálogo e ao consenso, em que todas as pessoas participantes possam exercer a fala e a escuta; um encontro permeado com perguntas, respostas e comentários baseados nas teorias e práticas científicas, mas também, nos saberes e vivências das pessoas; um encontro dinâmico no qual todas as pessoas se sintam acolhidas e valorizadas; um ambiente descontraído, que proporcione a liberdade para todas as pessoas construírem uma autorreflexão e reflexão do seu tempo e espaço, ampliem suas expectativas de aprendizagem e que ao transformarem a sua suas vidas possam contribuir para a transformação do sistema e do mundo da vida. Desse modo, acredita-se que a ressignificação do projeto/evento está coerente com a hipótese central de que o *Círculo Dialógico* formado por

sujeitos, tanto da universidade, quanto da escola pública e baseado em teorias e práticas que colaboram para se atingir o nível máximo de aprendizagem, para diminuir as desigualdades e exclusão dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo e para transformar a realidade socioespacial e sociocultural, torna-se uma ação educativa inovadora de aprendizagem dialógica interdisciplinar sobre temas transversais em contexto da globalização e da sociedade da informação na perspectiva da indissociabilidade entre ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, mas também, como uma ação educativa de acolhimento e incentivo à permanência estudantil na universidade e na escola pública, que contribui para melhorar a formação docente inicial e continuada; para construir conhecimento científico; para estreitar a relação entre a universidade e a escola pública; para promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de graduação e o desenvolvimento escolar dos estudantes da escola; para superar as desigualdades e a exclusão dos próprios sujeitos, do coletivo e do sistema educativo e transformar a realidade socioespacial e sociocultural em contexto da globalização e da sociedade da informação.

Referências

AUBERT, Adriana et al. *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EduUFSCar, 2016.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Médio e Técnico. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEE, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani. C. A. *Interdisciplinaridade na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FAZENA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FAZENA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. *Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*, Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 1º semestre de 2008.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. 11ª ed. Barcelona, España: Paidós, 2019. (original publicado em 1997)

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (original publicado em 1967)

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade Atitude e Método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 28 de mar. de 2020.

GOMÉZ, Jesús et al. *Metodología Comunicativa Crítica*. 1ª ed. Barcelona, España: El Roure, 2006.

LENOIR, Yves. A Importância da Interdisciplinaridade na Formação dos Professores do Ensino Fundamental. *Conferência apresentada no 4º Congresso Internacional de Educação*, tradução de Carlos Augusto Salum, São Paulo, 5-8 de maio de 1997. *Cad. Pesq.*, nº 102, p. 5-22, nov. 1997.

MELLO, Roseli R. de et al. *Comunidade de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, mar. 2005, p. 3 -15. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

CONCEITOS E CATEGORIAS DA GEOGRAFIA PARA A ANÁLISE GEOGRÁFICA NO ENSINO ESCOLAR

Carina Copatti ¹

Alana Rigo Deon ²

Introdução

No processo de constituição e aperfeiçoamento da ciência geográfica, um conjunto de elementos foram sendo desenvolvidos e sistematizados por pensadores dessa área e de áreas afins. Estes avanços configuram atualmente a geografia em sua dimensão científica no contexto acadêmico e ampara a geografia escolar. São as teorias, os métodos, as categorias e os conceitos que constituem as estruturas centrais e essenciais a essa área de conhecimento e são referência para a produção dos currículos e do próprio livro didático. Estas estruturas, em conexão, interagem no sentido de proporcionar condições para que se desenvolva o raciocínio geográfico.

Raciocinar geograficamente requer que se considere, ao analisar fenômenos e situações geográficas vivenciadas no

¹ Pós-doutoranda bolsista PNPd-Capes pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS-Campus Chapecó-SC, linha de pesquisa Políticas Educacionais. Doutora em Educação nas Ciências - UNIJUI, Graduada em Geografia e Mestra em Educação - UPF. c.copatti@hotmail.com

² Doutora e Mestra em Educação nas Ciências pela Unijui -RS. Licenciada em Geografia –UFFS. Integrante do grupo de pesquisa EMGEOCS na Unijui e GEPET na UFFS. Atualmente é professora da rede municipal de ensino do município de Erechim/RS. Desenvolve pesquisa nas seguintes temáticas: Ensino de Geografia, Livro Didático e Cidadania

cotidiano, a dimensão do pensamento espacial. Conforme Castellar e Juliasz (2017, p. 162)

[...] o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico pois trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). Trata-se de buscar fundamentos para consolidar a Geografia no currículo escolar por meio de novas abordagens de aprendizagem, integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos. Trata-se, também, de dar força à educação geográfica, por meio da compreensão dos fenômenos e situações geográficas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, relacionando-os e compreendendo-os.

De modo semelhante à compreensão das autoras, González (2015, p. 14) entende que o pensamento espacial contribui não somente no sentido de compreender processos espaciais, inclui também os conceitos espaciais, ferramentas e métodos para a representação espacial, além do processo de raciocínio espacial.

Nossa compreensão é de que, ao analisarmos processos geoespaciais que envolvem distintos aspectos (sociais, culturais, econômicos, políticos, naturais), precisamos mobilizar determinados aportes teórico-metodológicos que amparam a estrutura da ciência geográfica que vão além do entendimento do espaço pela dimensão matemática (que envolve por exemplo, localização, distribuição, extensão, distâncias, ordem), mas também mobiliza a leitura/interpretação da relação sociedade-natureza numa dimensão espaço-temporal, amparada pelos conceitos, categorias de análise, métodos e princípios geográficos.

Estes, ao serem mobilizados e relacionados nas análises que tecemos, contribuem ao raciocínio geográfico e ao desenvolvimento de um modo de pensamento que se efetiva na dimensão espacial (pensamento espacial), mas que se complexifica ao considerar aquilo que é específico da geografia (relação sociedade-natureza e sua materialização no espaço ao longo do tempo), tornando-se um modo de pensar geográfico. Ao definir esse modo de pensamento, Callai (2016) afirma que o pensamento geográfico requer que se pense a partir da dimensão espacial do espaço construído. Para tanto, se faz necessário utilizar conceitos próprios, os quais nos fornecem as ferramentas intelectuais para fazer geografia sustentando esse modo de pensamento.

Entendendo a importância de compreender o lugar dos conceitos geográficos e das categorias mobilizados na interpretação de fenômenos e situações geográficas, no presente texto buscamos debater a distinção entre conceito e categoria para analisar aspectos sobre sua utilização no ensino escolar de geografia e inserção nos livros didáticos que chegam às escolas.

Tem-se, no primeiro momento, a distinção entre conceitos e categorias geográficas e aspectos da sua relação para a análise geográfica. Num segundo momento, abordamos esses elementos no ensino escolar de geografia e nos livros didáticos do ensino fundamental, anos iniciais.

Conceitos e categorias geográficas e sua contribuição para a análise geográfica no ensino escolar de geografia

No ensino de Geografia um dos aspectos essenciais é compreender fatos, interpretar fenômenos e analisar situações a partir das contribuições dessa área do conhecimento. Para tanto, nos utilizamos dos conceitos base da geografia e de categorias que nos permitem tecer análises geográficas. É importante ter claro que a análise é uma regra do método geográfico que, segundo Santos (2014a), possibilita fragmentar o espaço (que tem em si a ideia de totalidade), em partes, que permite ao final recorrer novamente à totalidade. Assim, a análise aliada ao delineamento geográfico se torna, conforme Callai (2013, p. 58) “o suporte teórico que tem em si um conjunto de conceitos, e, para trabalhar com estes exige-se a clareza do seu significado e do que possam representar no contexto dos conteúdos tratados”.

Nesse sentido, há conceitos e categorias que no seu conjunto constituem a base teórico-metodológica que possibilita analisar o espaço em partes, mas sem perder de vista a ideia de totalidade. Para entender qual é exatamente o papel de cada um nesse processo, passamos a definir o que se entende por conceito e por categoria.

Sposito (2004), explica que os conceitos contêm uma história e estes se relacionam aos seus/suas autores/as, haja vista que são elaborados a partir de uma referência inicial (científica ou filosófica), e remetem a outros conceitos para efeitos de comparação ou de superação. Estes, segundo o autor, são seguidamente superados ou

modificados de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo.

Na ciência geográfica os conceitos foram consolidados no decorrer do avanço do pensamento geográfico, alguns se identificando mais com determinadas concepções teóricas e metodológicas, outros sendo alterados e redefinidos a partir da compreensão de diferentes autores/pesquisadores em suas pesquisas (COPATTI, 2019). Os conceitos são considerados como ferramentas intelectuais que explicam de uma forma geral determinado fenômeno e assim possibilitam interpretar uma dada realidade particular. São construções teóricas que favorecem a compreensão do mundo a partir da abstração.

Os principais conceitos que norteiam os estudos da Geografia são: espaço geográfico, paisagem, território, lugar, região. Estes foram desenvolvidos ao longo da estruturação do pensamento geográfico, inicialmente em sua fase informal e, posteriormente, na modernidade, constituindo a ciência geográfica sistematizada, tendo sido influenciados em suas compreensões, em grande medida, pelo método positivista. Com o passar do tempo outros métodos foram sendo incorporados ao pensamento filosófico e na geografia³ e, conseqüentemente, passaram a ter influência na produção de conceitos e teorias, possibilitando outros modos de interpretar o espaço geográfico.

Por meio dos conceitos geográficos é possível analisar a realidade, relacionando o contexto em que ocorre determinada situação/fenômeno entrelaçada às interpretações inerentes às

³ São eles o método hipotético-dedutivo, o método dialético e o método fenomenológico (SPOSITO, 2004).

perspectivas geográficas relacionadas com suas teorias e respectivos métodos. Para um conhecimento mais integrado do espaço de vivência, conforme Cavalcanti (1999, p. 117), são necessários “instrumentos conceituais que tornem possível apreender o máximo dessa espacialidade, da preocupação de organizar conteúdos buscando a formação de conceitos geográficos”. Esses conceitos ganham sua efetividade a partir das dimensões metodológicas da geografia que foram construídas pelos clássicos e aperfeiçoadas nos últimos anos: a observação, descrição, interpretação, análise, compreensão, representação (CALLAI, MORAES, 2017).

O conceito de espaço teve uma concepção inicial a partir dos filósofos gregos, considerando o espaço pela localização dos lugares e os deslocamentos que os sujeitos realizam ao longo do tempo. No entanto, no desenvolvimento da perspectiva geográfica tradicional, segundo Corrêa (2000), a abordagem espacial, associada à localização das atividades humanas e aos fluxos, era secundária entre os geógrafos, privilegiando os conceitos de paisagem e região. “O espaço, em realidade, não se constitui em um conceito-chave na geografia tradicional. Contudo, está presente na obra de Ratzel e de Hartshorne, ainda que, como no caso do segundo, de modo implícito” (CORRÊA, 2000, p. 17). No ensino escolar de geografia, sob uma abordagem tradicional o espaço por vezes foi considerado como uma porção específica da superfície terrestre somente compreendida pela localização de fenômenos desconectados entre si, ou seja, o espaço em sua perspectiva absoluta.

Com a geografia crítica o espaço torna-se conceito-chave na ciência geográfica. Segundo Corrêa (2000, p. 25), esse conceito aparece efetivamente na obra de Lefebvre. Em seu livro *Espacio y Política* argumenta que o espaço “desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema” (LEFÉBVRE, 1976, p. 25). Na geografia escolar, pela abordagem crítica, pode-se considerar o espaço a partir da ideia de totalidade, em que cada local contém o global, e o global é contido pelos diversos locais. Assim, o global é constituído por um conjunto de conceitos-chave que melhor possibilitam operacionalizar a sua análise, sem perder de vista a múltipla interação entre si. Esses conceitos também podem ser considerados pelas dimensões escalares que dividem o espaço em: local, regional, nacional, global.

Nesse sentido, o espaço geográfico é formado por um conjunto de objetos (forças produtivas) e ações (conjunto de relações sociais de produção) que só possuem sentido quando trabalhados de maneira articulada, formando uma totalidade no sistema-mundo. Existe uma interdependência entre as forças produtivas e as relações de produção que se ampliam e se confundem cada vez mais. Como afirma Santos (2014b, p. 64):

Considerar o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, assim como estamos propondo, permite, a um só tempo, trabalhar o resultado conjunto dessa interação, como processo e como resultado, mas a partir de categorias suscetíveis de um tratamento analítico que, através de suas características próprias, dê conta da multiplicidade e da diversidade de situações e de processos.

Para analisar o espaço em sua totalidade ou a partir das suas formas pode-se, também, considerar a contribuição do conceito de paisagem. A Paisagem é o aspecto visível do espaço, é nela que se materializam os objetos e ações. Constitui-se como conceito a partir de distintos pensadores, Como destaque pode-se mencionar um de seus precursores, que foi Paul Vidal de La Blache. Embora esse conceito já se configurasse anteriormente em autores como, por exemplo, Foster, que compreendeu o estudo sistemático e descritivo das paisagens.

No ensino escolar, pela abordagem tradicional tem-se a ideia de que a paisagem se relaciona a aspectos naturais, posteriormente envolvendo a humanização, tida como resultado das relações homem/natureza. Sob um viés crítico, pode-se conceber a paisagem como um conceito operacional para analisar o espaço geográfico a partir de aspectos naturais, culturais, sociais, na múltipla relação entre si.

As diferenciações da paisagem se originam por meio de aspectos físico-naturais e da atuação humana que age sobre ela transformando-a. Essas transformações ocorrem de forma diferente em cada sociedade, dependendo de suas condições, formas de vida e variam com o passar do tempo. Ao analisá-las é possível interpretar as diferenciações que existem no espaço, em distintas escalas de análise, o que possibilita sua relação com o conceito de região.

O conceito de região, tem relações com o conceito de paisagem e de território por congrega o sentido de “território que se distingue dos outros por características próprias” (FERREIRA,

2008, p. 692). A ideia de território traz o sentido de limite, divisão, onde começa e onde termina determinada área/porção do espaço. Aliado a ela está o entendimento de uma determinada porção do espaço que possui características próprias, assim se confunde com a paisagem que traz em si elementos que são específicos de cada lugar, devido à localização que ocupa, e isso envolve as características físico-naturais, mas também por suas formas de ocupação, que congregam as marcas histórico-sociais.

O conceito de região se desenvolveu sob distintas perspectivas. Tendo distintas denominações sob diferentes interpretações: região natural, recorte espacial, região geográfica. Para Corrêa (2000, p. 12):

A definição de região natural é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciariam ainda mais cada uma destas partes. Em outras palavras, uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e são interagentes.

No entanto, há diferenças com a concepção de região geográfica, conforme aponta Corrêa (2000, p. 14):

O possibilismo considera de modo diferente a questão da região. Não é a região natural, e sua influência sobre o homem, que domina o temário dos geógrafos possibilistas. É, sem dúvida, uma região humana vista na forma da geografia regional que se torna seu próprio objeto. [...] Reagindo ao determinismo ambiental, o possibilismo considera a evolução das relações entre o homem e a natureza, que, ao longo da história, passam de uma adaptação humana a uma ação modeladora, pela qual o homem com sua cultura cria uma paisagem e um gênero

de vida, ambos próprios e peculiares a cada porção da superfície da Terra.

Para o autor (2000), a região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso componentes humanos e naturais. E, complementa que:

A região geográfica definida por Vidal de la Blache e seus discípulos tem seus limites determinados por diversos componentes: uma fronteira pode ser o clima, outra o solo, outra ainda a vegetação. O que importa é que na região haja uma combinação específica da diversidade, uma paisagem que acabe conferindo singularidade àquela região (CORRÊA, 2000, p. 15).

Tomando o conceito de região por uma perspectiva crítica, considera-se que esse conceito ganhou novas interpretações, principalmente pela atuação do capital que levou a uma nova divisão territorial do trabalho “e ao processo de acumulação capitalista que produz e distingue espacialmente possuidores e despossuídos” (GOMES, 2000, p. 65). Assim, segundo o autor, com base em Massey (1978), a identificação de regiões deve considerar a desigualdade do processo de produção do espaço. Por isso “as novas regionalizações foram estabelecidas tendo em vista os diferentes padrões de acumulação, o nível de organização das classes sociais, o desenvolvimento espacial desigual” (GOMES, 2000, p. 65).

O conceito de território ganhou maior destaque a partir da expansão alemã quando foram tratados os limites naturais para a criação dos Estados-Nações. Foi a partir de Ratzel que o território ganhou maior visibilidade. Ao abordar esse conceito Souza (2001), entende que o território constitui um espaço definido e delimitado

por e a partir de relações de poder. E estes existem e são construídos e desconstruídos nas mais diversas escalas espaciais e temporais.

Pode ser considerado, ainda, a partir das relações de produção, pois, conforme Sposito (2004), o território só pode ser compreendido quando focado em sua relação com a sociedade e suas relações de produção, considerando as diferentes maneiras que a sociedade se utiliza para se apropriar e transformar a natureza. Na interpretação de Haesbaert (2003, p. 13) o território pode ser compreendido sob três perspectivas:

Jurídico-política: a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes visto como o poder político do Estado. Cultural(ista) prioriza a dimensão simbólico-cultural mais subjetiva, com que o território é visto sobretudo como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre o seu espaço. Econômica (muitas vezes economicista): bem menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho.

Esse conceito em suas especificidades pode contribuir para analisarmos o espaço a partir de diferentes aspectos, pois “abrange situações geográficas que não se revelam em si mesmas, mas por sinais das ações de ocupação e uso que refletem o poder das sociedades sobre o espaço” (HEIDRICH, HEIDRICH, 2010, p. 113). Neste sentido, segundo os autores os territórios assumem, portanto, uma relação direta com a geografia de poder. E são as relações de poder que incidem de diferentes formas nos

diversos lugares do espaço, também atuam produzindo esse mesmo espaço.

O conceito de Lugar ganha maior significação pela perspectiva cultural, embora já fosse considerado por autores como Varenus (Geografia geral-particular), tratando das regiões e lugares. Sob uma abordagem tradicional o entendimento de lugar considerou as características naturais e culturais próprias de uma determinada área, relacionada especificamente com a localização no espaço.

A compreensão do lugar como espaço vivido pode constituir-se de distintos movimentos que contribuem à compreensão de distintas situações que ocorrem nos lugares onde vivem os sujeitos e nos quais se relacionam. Esse conceito tem grande centralidade nos estudos sob a perspectiva humanista/cultural, cuja compreensão se relaciona ao espaço em que a vida acontece, carregando significados e afetividade. A partir de Tuan (1983), com base nos conceitos de topofilia e topofobia pode-se analisar aspectos que envolvem as relações construídas com os lugares. Para Silva (2015, p. 245-246), esse conceito pode ser explicitado da seguinte forma:

[...] o lugar é o ponto de interseção de múltiplas práticas sócio-espaciais, é o palco do devir cotidiano social, é a base da vida comum, do acontecer solidário, independente das forças que nele atuam, pois abriga ações de indivíduos contíguos e de atores de lugares longínquos, trata-se de um ponto ocupado pela coexistência do pragmatismo preciso mundial e das forças espontâneas e criativas dos indivíduos por meio da razão e da emoção.

Compreende-se, assim, que os conceitos se diferem tanto entre distintos autores/pesquisadores e variam também em cada perspectiva do pensamento geográfico, sendo mais presentes em algumas e menos presentes em outras perspectivas, como foi abordado anteriormente, a exemplo do espaço geográfico, tomado com maior centralidade pela geografia crítica, e o conceito de lugar pela perspectiva humanista/cultural. Ainda, a região, presente nos estudos da geografia positivista.

No ensino escolar de geografia, os conceitos basilares dessa ciência também são essenciais para desenvolver análises geográficas. Cabe aos professores utilizarem-se de seus conhecimentos geográficos construídos para utilizar-se desses conceitos de modo que sejam colocados como centrais na relação com os conteúdos, no processo de raciocínio e de análise geográfica. Chama-se a atenção ao uso desses conceitos nas definições no decorrer do desenvolvimento dos temas, relacionando o conhecimento geográfico-escolar com a realidade dos estudantes.

Principalmente por se referir ao espaço vivido pelo estudante, ou seja, seu mundo da vida, considera-se a importância de compreender os conteúdos abordados e os fenômenos e situações geográficas em estudo. Para tanto, é importante considerar a definição de conceitos mais adequados para cada conteúdo (por exemplo, nos estudos sobre cidade e campo pode-se utilizar os conceitos base de paisagem (para analisar, observar suas características) e lugar (considerando o lugar de vivência de cada um). Mas é necessário também pensar quais categorias possibilitam a análise geográfica de forma que haja uma articulação entre os

conceitos e os conteúdos em estudo. Trazemos ao debate algumas categorias também, pois, muitas vezes confunde-se os termos *conceito e categoria*, tendo em vista que os conceitos de espaço geográfico, paisagem e território são também interpretados como categorias de análise por alguns autores.

É importante considerar que há distintas compreensões sobre o termo *Categoria*, e são diferentes as categorias elencadas por distintos pensadores. Segundo Sposito (2004), em Aristóteles as categorias são diferentes maneiras de afirmar algo de um sujeito, e são classificadas em dez categorias: sujeito, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, situação, ação, paixão, possessão. Para Kant as categorias além do ser, referem-se ao conhecer, e são as seguintes: qualidade, quantidade, relação e modalidade. Além destes, Hegel compreendeu categoria, segundo Japiassu & Marcondes (1990), como essências que exprimem os momentos correspondentes da ideia absoluta, assim como os graus de seu desenvolvimento dialético.

Numa perspectiva dialética pode-se tomar as categorias como elementos interpretativos que perpassam um tema, conteúdo e suas compreensões teórico-metodológicas e conceituais, isso pois, as categorias constituem essências estruturais/estruturantes cuja pretensão é atuar articulando ideias/modos de mobilizar o raciocínio a respeito de determinados conceitos/ou temas.

Milton Santos propõe quatro categorias que entende serem cruciais para a análise do espaço em sua totalidade. São elas: formas, função, estrutura e processo.

Forma é o aspecto visível da coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. Função de acordo com o dicionário Webster, sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança (SANTOS, 2014, p. 69).

O autor ainda salienta que essas categorias só possuem validade se consideradas de forma relacionada, a partir de uma dimensão dialética, pois “tomadas individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas do mundo” (SANTOS, 2014, p. 71). E complementa que são “considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem a base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em sua totalidade” (Ibidem, p. 71).

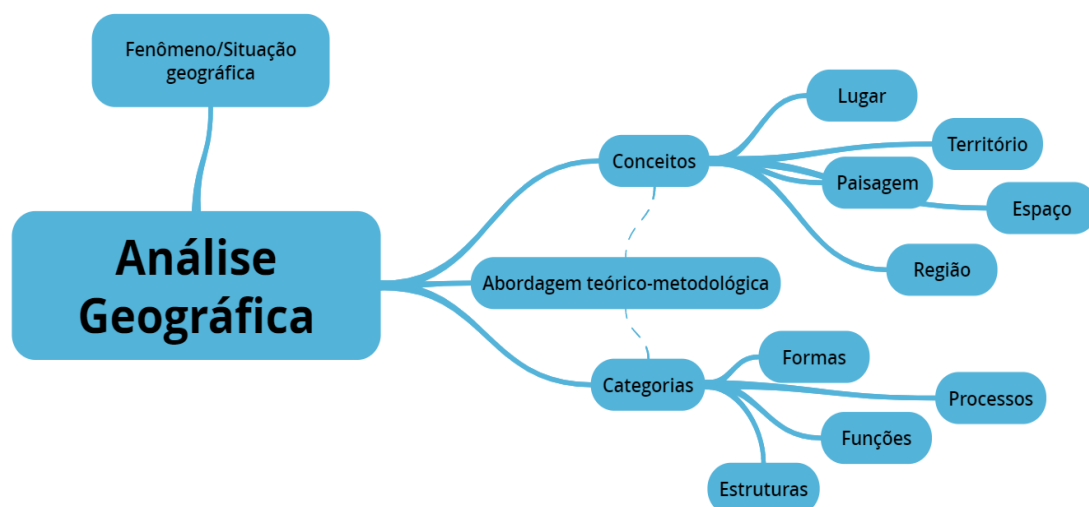
Tendo claro essas compreensões, percebemos que ao mobilizar as categorias para a análise geográfica e os conceitos, no ensino escolar, é possível um olhar mais amplo sobre os temas/conteúdos em estudo. Isso ocorre, por exemplo, na utilização da categoria paisagem. Para Silva (2015, p. 238):

No estudo da paisagem, antes de qualquer coisa, é necessário considerar dois princípios básicos: a escala de análise e a especificidade da percepção do observador. A escala varia de acordo com a localização, ampliando-se o seu campo na medida em que se eleva a altura, seja em uma escada, prédio, morro, avião etc. Quanto à percepção do observador, essa é distinta, as formas e a vida serão capturadas pelos observadores, mas o modo de analisar a paisagem é particular a cada indivíduo, em muitos casos há uma predominância da descrição do imediato,

escapando a sua subjetividade, o seu movimento, a dinâmica do espaço.

A definição da categoria não possibilita por si só a análise geográfica. Requer que seja utilizada em interação com outros aspectos que contribuem à mobilização do raciocínio geográfico. Assim, ao definir o estudo de determinado tema/assunto, para entender fenômenos e situações geográficas é necessário considerar, para além da escala geográfica de ocorrência do fenômeno, o conjunto de elementos que possibilitam compreender esses processos numa relação social-espacial-temporal. Utiliza-se, para tanto, um determinado modo de abordagem que envolve teoria e método, uma abordagem metodológica que seja exequível no ensino escolar de geografia e a identificação dos conceitos basilares e das categorias a serem mobilizados. É importante considerar a interrelação destes aspectos permeados pela escala e os princípios geográficos, tornando possível a construção do raciocínio geográfico.

Figura 1 – Abordagem para a Análise Geográfica na Geografia Escolar



Fonte: as autoras, 2021.

Compreende-se, a partir do esquema ilustrativo que ao estudar geografia na escola de forma a construir conhecimentos geográficos, utiliza-se como base para a análise geográfica os conceitos geográficos originários de uma ou mais perspectivas teóricas da geografia para que se compreenda o conteúdo/tema a partir de uma determinada situação em estudo. Mas somente falar disso e conceituar não é suficiente, o que requer um movimento metodológico e pedagógico para que sejam mobilizadas categorias que servem para as análises e desenvolvimento do raciocínio geográfico. Para tanto, podemos nos utilizar de categorias de análise, pensando, por exemplo, na dimensão espacial (em distintas escalas: espaço local, espaço global) tomando as suas formas, funções, processos e estruturas para compreender as dinâmicas que nele ocorrem em distintos aspectos (sociais, culturais, históricos, econômicos, naturais).

Essa estrutura de elementos precisa constituir parte da sala de aula, do pensamento dos professores de geografia e embasar os livros didáticos para que de fato se produza/possibilite a educação geográfica. Considerando os livros didáticos materiais significativos e presentes nas salas de aula da maioria das escolas públicas de todo o país, consideramos alguns aspectos sobre a presença de conceitos e categorias nestes materiais.

Conceitos e categorias geográficas nos livros didáticos dos anos iniciais

Um dos principais instrumentos de ensino ao longo do tempo, nas escolas, tem sido o livro didático. É ele que materializa as teorias, conceitos e categorias que são produzidos pela ciência por meio de conteúdos na geografia escolar. Ao longo do tempo esse material assumiu diferentes funções, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e de como é utilizado nas diferentes situações escolares, podendo ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

O livro didático abarca um conjunto de concepções e conteúdos considerados importantes ao ensino escolar de geografia, utilizando-se, para tanto, aspectos da linguagem específica dessa ciência relacionada ao contexto escolar. Sua pertinência no ensino da Geografia, assim como as demais ciências, se relaciona não apenas à sua qualidade gráfica, mas precisa levar em consideração sua coerência teórico-metodológica. Para tanto, é necessário que por meio dos conteúdos sejam dadas as bases de utilização de conceitos e categorias geográficas.

Considerando-se que mesmo com o avanço da ciência em termos de teorias e métodos, ainda há o forte predomínio da perspectiva tradicional no ensino escolar de geografia. Isso se materializa nos livros a partir de uma abordagem fragmentada e dualista dos conteúdos em que há o predomínio da descrição das paisagens e nomenclatura dos locais. Esse entendimento foi expresso por Couto (2017), quando buscou compreender os fundamentos geográficos que presidem a organização dos livros didáticos. Para ele, ainda há o predomínio da geografia clássica, que envolve a corografia, que se refere à descrição das paisagens e a

nomenclatura de lugares, a cosmografia, referindo-se à relação da Terra com os demais astros como condição da diversidade das paisagens.

As coleções, segundo o autor (2017), consideram a cartografia, a partir do registro cartográfico e a utilização de mapas. Outras características presentes nos livros didáticos de geografia são: o dualismo entre geografia geral (temática ou sistemática) X geografia especial (regional). Considera-se, assim que alguns livros didáticos se organizam de forma temática, outros de forma regional, outros combinando capítulos temáticos e capítulos regionais. Existe também uma fragmentação ainda presente entre geografia física sistemática X geografia humana regional, sendo a geografia física das paisagens x geografia humana do espaço, a descrição da natureza através da intuição espacial do ser humano, dando origem às ideias de espaço percebido, experienciado, vivido. Utiliza-se uma sequenciação fragmentada, N-H-E ou E-H-N na organização dos livros didáticos. Ainda, estrutura suas abordagens numa visão que considera a superfície terrestre como morada dos seres humanos, e a Geografia como o estudo holista deste mundo natural-humano.

Estas características presentes nos livros didáticos mantêm a fragmentação como pressuposto chave da análise geográfica, dificultando a ideia de totalidade e dificultando o desenvolvimento do raciocínio geográfico desde os anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, é importante o olhar para os livros didáticos no sentido de perceber se envolvem a compreensão de conceitos e de categorias no movimento de análise geográfica e de mobilização de raciocínios.

Compreende-se que os conceitos e as categorias na sua relação possibilitam uma análise integrada do espaço, mas somente ganham significado se relacionada às experiências dos estudantes em suas vivências cotidianas. Assim, a partir da experiência em pesquisas sobre o LD e na participação em avaliações do PNLD, passamos a tratar de uma forma geral como os livros abordam os conceitos-chave da geografia, bem como suas categorias analíticas nos anos iniciais.

Nos livros didáticos o que se tem observado de maneira geral, ao longo dos anos, na maioria das coleções, é o espaço descrito como o conceito principal para a análise geográfica. Geralmente tratado a partir das discussões da geografia crítica e sua exposição é feita na apresentação dos livros e no manual do professor. Contudo, o que se percebe principalmente nos livros dos anos iniciais é que o espaço não é desenvolvido na abordagem dos conteúdos. Sendo que no primeiro e segundo ano há o predomínio de discussões com os conceitos de lugar e paisagem, por serem conceitos próximos do domínio do visível do estudante e assim facilitarem a leitura do espaço vivido. Já no quarto e quinto ano, há a abordagem de conceitos mais abstratos como território e região por apresentarem um maior grau de complexidade.

O lugar nos anos iniciais é considerado um conceito balizador do ensino, pois traz a ideia do espaço próximo vivido pelo aluno, mas muitas vezes não considera a sua relação com o global, ou seja, a ideia de que cada lugar traz um pouco do mundo em si. Esse entendimento, muitas vezes se centra no entendimento do lugar por uma perspectiva absoluta (dimensão espacial) dificultando o

estabelecimento de relações desse lugar com outros lugares próximos ou distantes. Assim, há uma geografia que é ensinada a partir de níveis de análise que iniciam do local, constituindo a relação linear/sequencial – local, regional, nacional, global – numa sucessão de espaços lineares que se ampliam de forma sucessiva, mas quase sem conexão entre si.

Aliada ao conceito de lugar está a paisagem, que geralmente perpassa diversos conteúdos, sempre tendo a dimensão das formas muito presente em sua abordagem. Destacam-se as formas urbanas e rurais, geralmente ressaltando as suas conexões e diferenciações, os tipos e ritmos de trabalho e de vida que produzem diversas formas a tais espaços. Nessas interpretações, raras vezes se considera a relação espaço-temporal e as dinâmicas humanas na relação com a natureza, que se originam nos distintos lugares e que constituem a totalidade do espaço geográfico. As ilustrações são muito presentes mostrando as formas da cidade, a aglomeração urbana tanto em termos de construções, como de pessoas e serviços. As diferenças também são elucidadas por imagens do meio rural, a distância entre as propriedades, a sua extensão. Mas nem sempre se utiliza a explicação e a problematização desses conceitos de modo explícito aos estudantes na relação com o conteúdo estudado em cada unidade.

O conceito de região, geralmente aparece a partir de critérios de regionalização que podem ser econômicos, quando abordam a divisão por meio das condições econômicas e da própria divisão internacional do trabalho, por critérios políticos que dão conta da extensão das diversas regiões, critérios naturais, definidos pelas

paisagens e belezas cênicas, características hidrográficas, climáticas, geológicas e geomorfológicas e critérios culturais, quando ressaltam a dinâmica de produção, organização e movimentos populacionais do território. Por vezes, o conceito aparece ligado à ideia de hierarquia urbana e as funções que as cidades exercem a partir das estruturas e processos que congregam.

O território geralmente é tratado em sua perspectiva mais tradicional, pela sua dimensão política de limites e fronteiras, geralmente associado à discussão sobre o município, sua área urbana e rural, bem como a gestão territorial do município. Em alguns momentos há a ampliação do conceito nas discussões sobre os diferentes territórios culturais que existem em uma nação e as relações de identidade, pertencimento e poder que exercem no território.

Diante disso, entende-se que é preciso que os livros passem a trazer discussões mais incisivas sobre a concepção de território a partir das relações de poder estabelecidas pelos diversos agentes como: Estado/Empresas/Grupos/Instituições Sociais e considerando também a sua implicação nos movimentos/interações/disputas que ocorrem entre os grupos humanos em sociedade. Ainda, é possível trabalhar o conceito de território a partir do espaço vivido, considerando, por exemplo, a casa em que o estudante vive como um território, pois está delimitada por limites que dividem o terreno da casa com o do vizinho, as regras de convivência e uso dos espaços, tudo isso está imerso de forma mais direta na vida do estudante.

Considerando a maior ênfase de determinados conceitos em alguma série escolar específica (conceito de lugar no primeiro ano e/ou segundo ano; paisagem com maior enfoque no terceiro ano; região e território no quarto e quinto ano) pouco explora-se outros conceitos nas discussões sobre os temas que perpassam o currículo pré-determinado para cada ano de ensino.

Nesse sentido, para além da necessidade de definir esses conceitos e utilizá-los de modo continuado, coerente e interligado com os conteúdos em estudo, é essencial que sejam ensinadas as categorias tidas como fundamentais para a operacionalização dos conceitos, mas que de forma geral são tratadas quase que de maneira isolada.

Nota-se que a categoria “forma”, mesmo não mencionada e não conceituada, é muito ligada à dimensão da paisagem e aparece como basilar em todos os livros dos anos iniciais. Assim, tem-se uma preocupação muito grande em evidenciar essa visibilidade a partir daquilo que é análogo, conexo ou diferente, mas pouco enfatiza-se as funções, estruturas e processos que originam essas formas no espaço.

A categoria “função” aparece nas discussões do 4º e do 5º ano quando são tratadas as diferentes funções da cidade, sua hierarquia urbana e/ou quando se alia as formas e a extensão da cidade. No entanto, não aparece em outros momentos de modo mais significativo, continuado e articulado aos conteúdos e conceitos em estudo.

A categoria “estrutura” evidencia o processo histórico do qual se originam as diversas formas e funções do espaço. E os

“processos” são as ações que se realizam de modo contínuo, tendo implicações significativas no espaço ao longo do tempo. Assim, “o processo é uma estrutura em movimento e transformação” (CORRÊA, 2001, p. 29). Ambas são pouco evidenciadas nas discussões dos conteúdos dos anos iniciais. Nesse sentido, as categorias não conseguem servir como base teórico-metodológica, o que contribuiria, caso utilizadas, para a compreensão de fenômenos em sua totalidade.

Segundo Corrêa (2001, p. 29), ao “considerarmos apenas a estrutura e o processo estaremos realizando uma análise a-espacial, não geográfica, incapaz de captar a organização espacial de uma dada sociedade em um determinado momento [...]”. De outra forma, “ao considerarmos apenas a estrutura e a forma estaremos eliminando as mediações (processo e função) entre o que é subjacente (a estrutura) e o exteriorizado (a forma)” (Ibidem, p. 29). Assim, o estudo do espaço na geografia dos anos iniciais ainda continua sendo realizado de forma fragmentada, pois sem a mobilização dessas categorias e sua análise e dos conceitos basilares da geografia, torna-se muito difícil desenvolver uma aprendizagem significativa, uma educação geográfica, de fato.

Essa lógica em que a abordagem dos conteúdos inicia do mais simples para o mais complexo (do estudo do lugar, paisagem, para posteriormente abordar territórios e regiões) fragiliza a geografia e a clareza da importância dessa ciência para a análise de situações que perpassam nossas vidas cotidianamente. Ainda, a fragmentação dos conteúdos estudando antes o que envolve a geografia física de modo separado da dimensão humana, seguindo uma lógica

descritiva (que estruturou a geografia clássica) é ainda muito presente tanto nas propostas curriculares e didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas, quanto nas coleções de livros didáticos dos anos iniciais (e de outros ciclos também), o que se expressa inclusive nas obras definidas como de abordagem crítica.

Diante dessas estruturas e da dificuldade em existir uma geografia pensada, planejada e realizada em sua totalidade, defende-se a necessidade de relação entre conteúdos, conceitos e categorias de análise geográfica, em um movimento teórico-metodológico que, quando bem articulado (o que pode ser feito no planejamento docente, fazendo adequações e complementações), tende a contribuir para a efetivação da educação geográfica a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Considerações finais

No presente escrito o movimento teórico-reflexivo propôs a compreensão do lugar dos conceitos geográficos e das categorias mobilizados na interpretação de fenômenos e situações geográficas. Utilizamos-nos, para tanto, da definição de conceito e de categoria com base em diferentes autores e perspectivas teóricas, no sentido tanto de diferenciá-las quanto de abordar sua importância relacionada ao desenvolvimento do estudo de diferentes conteúdos no ensino escolar de geografia.

Consideramos que para além de conceituar claramente a perspectiva teórica utilizada ao desenvolver conteúdos relacionados a determinados conceitos geográficos, é preciso defini-los e fazer com que sejam compreendidos e mobilizados no decorrer dos

estudos dos conteúdos, não de modo pontual e inserido em apenas um dos anos de estudo (como por exemplo no primeiro ano ao utilizar o conceito de lugar para falar do quarto, da casa, da escola, da cidade...), mas para compreender que esses conceitos se relacionam aos distintos conteúdos estudados nos diferentes anos do ciclo dos anos iniciais. Ainda, que existem estruturas que funcionam como categorias, como a partir das categorias do espaço compreendidas por Santos (2014a), como forma, função, estrutura e processo (e outros como paisagem e território que podem ser utilizados de modo mais abrangente, enquanto categorias de análise espacial).

Essas estruturas de categorias, ao serem mobilizadas e relacionadas com os conceitos centrais, contribuem para uma análise geográfica que envolve o espaço tanto em recortes quanto em sua totalidade, considerando-se o todo, uma compreensão mais ampla das dinâmicas socioespaciais.

Levando em conta que essas estruturas não estão claramente abordadas nos livros didáticos nem nas orientações ao professor, cabe, portanto, aos professores construir esses entendimentos e propor em seus planejamentos e propostas de aulas, uma abordagem articulada, que contribua à construção da educação geográfica.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena C. Entrevista. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p. 6-20, jan./jun. 2016.

CALLAI, Helena. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4771/2416>. Acesso em: jan. 2020.

CASTELLAR, Sônia M. V. JULIASZ, Paula C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.160-178.

CORRÊA, Roberto L. *Região e Organização Espacial*. 7 ed. Editora Ática: São Paulo, 2000.

CORRÊA, Roberto L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná E.; COSTA, Paulo C. G. da; CORRÊA, Roberto L. *Geografia: conceitos e temas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

COPATTI, Carina. *Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica*. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí, 2019. 274 f.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário de língua portuguesa*. 7º ed. Curitiba: Ed positivo, 2008.

GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje. Nativos digitales en el siglo XXI: Educación geográfica y estilos de aprendizaje. *Actas XI Congreso Didáctica Geografía*, Sevilla. 2015, p. 11-35.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 29: 11–24, jan., 2003.

HEIDRICH, A. L. HEIDRICH, B. B. Reflexões sobre o estudo do território. In: BUITONI, M. M. S. *Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. , p.111-134.

LEFÉBVRE, Henri. *Espacio y política*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1973.

SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. São Paulo: Edusp, 2014a.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2014b.

SILVA, Júlio César F. da. Categorias analíticas da geografia: caminhos para leitura do espaço geográfico. *Revista Diálogos*. n. 14 – ago. / set. 2015.

SOUZA, Marcelo L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E.; COSTA, Paulo C. G. da; CORRÊA, Roberto L. *Geografia: conceitos e temas*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TUAN, Yi Fu. *Topofilia: o estudo do desenvolvimento da percepção, atitudes e valores*. 1974. Tradução: Difusion Editorial S/A, 1980.

OS CONCEITOS DE CAMPESINATO E AGRICULTURA FAMILIAR EM DISPUTA NO DEBATE PARADIGMÁTICO DA GEOGRAFIA AGRÁRIA: UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Adenilso Dos Santos Assunção ¹

Rodrigo Simão Camacho ²

Introdução

Este é um recorte de pesquisa de mestrado em que o objetivo é o de entender teoricamente, no interior da Geografia Agrária, o conceito de campesinato por meio do debate paradigmático: Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). De um lado, o PQA compreende o campo marcado por conflitos e disputas territoriais a partir da luta de classes entre capitalistas/latifundiários e camponeses, com atuação dos movimentos socioterritoriais nesses fenômenos. Do outro lado, no PCA, temos a interpretação de um campo em que o capitalismo se torna força totalitária e o pequeno agricultor se traveste de agricultor familiar, existindo, nessa conjuntura, de maneira integrada/subordinada e em aparente harmonia com o capitalismo.

¹ Possui Graduação em Geografia (2016), especialista em Educação do Campo (2012) e mestrado em Geografia (2021), professor das redes públicas municipal de Campo Grande e do estado de Mato Grosso do Sul.

² Doutor em Geografia pela FCT-UNESP. Docente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) - FAIND / UFGD. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Geografia na UFGD e na UFMS.

No desenvolvimento desta pesquisa, centramos nossa análise tendo como base epistemológica a teoria crítica, sob o método do materialismo histórico e dialético. Objetivando interpretar a luz da teoria, os conflitos e disputas territoriais entre as classes camponesa e o agropecuarista, bem como a luta sociopolítica dos movimentos socioterritoriais contra a desterritorialização e pela reterritorialização camponesa em assentamentos.

O enfoque principal de nossa pesquisa está na compreensão do território camponês enquanto espaço vivido e das relações sociais da produção de sua (re)existência. Na perspectiva do PQA, que defendemos, o camponês é uma classe *sui generis*, condição que permite (re)existir no interior dos processos produzidos pelo capitalismo globalizado na atualidade, mas, constituindo-se em diferenciações sociais da mesma classe: empobrecidos ou prósperos.

Os conflitos territoriais ocorrem pela força do agronegócio³ que se expande sobre os territórios camponeses e dos povos tradicionais. Quando capital se territorializa, expropria-os da terra e utiliza-se da exploração do seu trabalho para a acumulação capitalista, como na produção de *commodities*⁴. A territorialização

³ Desde princípio caracterizaremos agronegócio para além do pensado por Ray Goldberg e John Davis (1957 apud MENDONÇA, 2015), agribusiness ou “(...) soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, as operações de produção nas unidades agrícolas, e o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos com eles”, mas como “[...] uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista [...] 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 (FERNANDES, 2010, p.02).

⁴ O termo *commodity* em português significa um recurso, bem ou serviço transformado em mercadoria ao ser comprado e/ou vendido no mercado,

do capital é a tentativa de transformar o campo em espaço exclusivo do agronegócio, colocando as diferentes territorialidades existentes no campo sob sua dependência ou suprimindo-as.

Todavia, de acordo Vergés Bartra (2011), mesmo que alguns concebam o mundo hoje de maneira unidimensional, em que apenas exista a contradição estrutural de classes, proletário versus burguesia – macacão versus cartola -, empresário do agronegócio versus trabalhador assalariado rural, os movimentos socioterritoriais do campo, em ebulições vigorosas, não permitem conceber o camponês como classe social em vias de extinção material/imaterial.

Existe uma diversidade de movimentos socioterritoriais e reivindicações que envolvem as classes socioterritoriais do campo, águas e florestas: pelo direito à terras de extrativismo dos povos da floresta e indígenas; pela produção agroecológica; pela recuperação de áreas degradadas; na resistência contra as inundações das barragens das represas de usinas hidrelétricas; as lutas dos posseiros, meeiros e Sem Terra pelo direito à terra e pela reforma agrária; entre outras lutas que lhes garantem o direito territorial, mesmo que com diferentes pautas, mas com uma convergência política. São movimentos socioterritoriais como, o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Povos da Floresta, entre outros, são

quando adquirindo preço. O Commodity Research Bureau (CRB), compõe o grupo de commodities em mais de vinte itens vendidos nas bolsas de valores como (óleos, metais, produtos agrícolas, têxteis, fibras, entre outros). Esses produtos são tão importantes para o mercado, consumo e para a vida no mundo atual que organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, coletam dados sobre commodities desde 1960 (APEX-BRASIL, 2011).

exemplos da luta de classes e disputas territoriais no campo, entre capitalistas/latifundiários e a classe camponesa/populações tradicionais.

Os diferentes paradigmas produzidos pela Geografia Agrária permitem à existência de interpretações distintas e antagônicas ao modo de conceber o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo e, portanto, oferecem embasamento teórico aos estudos com conclusões divergentes e proposição de ações políticas diferentes, não apenas para a comunidade científica, mas para toda a sociedade.

As reflexões acadêmicas, que são transformadas em diagnóstico da realidade, possuem intenções e perspectivas teórico-político-ideológicas próprias, produzindo formas de conceber o pequeno agricultor sob o modo de produção capitalista, substantivado em agricultor familiar ou camponês. Desdobrando-se em correntes de pensamento que se destacam no Brasil, entre elas, o Paradigma da Questão Agrária (PQA), que reúne pensadores como Kautsky (1986), Lênin (1982), Shanin (1980, 2005, 2008), Martins (1981), Oliveira (1997), Fernandes (2013), Almeida (2003), Camacho (2014a), Assunção e Camacho (2020) e Assunção (2021). Com concepções divergentes, temos a interpretação teórica do espaço agrário a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), que tem como principal pensador brasileiro, Ricardo Abramovay (2004)⁵.

⁵ Ambos os paradigmas se dividem em duas tendências principais: o PCA em agronegócio e agricultura familiar e o PQA em proletária ou campesinista. Para nossa análise, neste momento, é importante apenas destacar as discussões das divergências entre as correntes que tem como

Entendemos que a Geografia contemporânea tem a capacidade de explicar a gênese da ocupação dos territórios ou a sua supressão, bem como as resistências de diferentes territorialidades contra-hegemônicas constituídas pelas classes socioterritoriais subalternas do campo, águas e florestas (camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos extrativistas etc.).

A Questão Camponesa no Capitalismo: a gênese do Paradigma da Questão Agrária

O desafio do geógrafo que estuda a Geografia Agrária se relaciona à ação humana nos espaços, territórios, paisagens e lugares no espaço rural, para tanto, utiliza-se da interface entre as ciências e o pensamento filosófico para apresentar sua compreensão da realidade. Dependendo do ângulo de análise e da matriz teórica adotada pelo pesquisador, “estilos de pensamento” (FLECK, 2010, p. 110), os resultados e conclusões serão diferentes.

Kuhn (1991, p. 13) concebia paradigma como “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência [...]”. Paradigma no singular, que com a existência de um novo paradigma suprimiria o antigo.

A partir do apontamento dos avanços e limites dessa concepção feitas por Campo e Fernandes (2011), Fernandes (2013) e Camacho (2014a), autores defendem que, no caso das ciências humanas, em que temos como referência o movimento, o conflito e

centro de análise o pequeno agricultor, qual seja: *agricultura familiar*, no PCA, e *camponesa*, no PQA (CAMACHO, 2014; ASSUNÇÃO, 2021).

a contradição como instrumentos de análise da sociedade, o conceito ganha enfoque relacional. Portanto, um paradigma predominante pode conviver com outro paradigma marginalizado, sem suprimi-lo, produzindo constante disputa pela hegemonia do pensamento.

Fernandes (2013, p. 18 - 19) classificou a disputa entre as diferentes correntes de pensamento acerca da questão agrária, incluindo a interpretação acerca do sujeito pequeno produtor, substantivado de camponês ou agricultor familiar dentro da Geografia Agrária, de debate paradigmático, que é a: “elaboração aproximada para mapear os diferentes pensamentos que interpretam a realidade. [...] coletivo de pensamento e estilo de pensamento, [...] espaços da organização do conhecimento [...], com diferentes posições políticas, ideológicas, teóricas, metodológicas”.

A existência desses diferentes paradigmas em disputa, produz diferentes resultados científicos divergentes sobre o mesmo objeto pesquisado. Os divergentes estilos de pensamento são percebidos, por exemplo, quando analisam o pequeno agricultor, que dependendo do ângulo de sua análise, levando em consideração seu modo de vida e sua relação com o capitalismo no espaço agrário, compreendem-no como camponês ou agricultor familiar.

São as referências e fundamentações teóricas dos paradigmas que contribuem para a compreensão do campesinato no interior do modo capitalista de produção. Encontramos desde os textos clássicos sobre a questão agrária, o confronto de leituras de mundo acerca do lugar do pequeno agricultor na sociedade capitalista. Visões que expressam e colocam o camponês no centro do debate,

constituem diferentes possibilidades de defini-lo, diante do capitalismo globalizado.

Shanin (1980, 2005, 2008), afirma que no século XIX aconteceram intensos debates objetivando a definição do conceito e papel do campesinato, a partir da direção em que eles se moviam, em decorrência das mudanças desencadeadas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo e suas ações políticas produzidas diante das transformações.

São as avaliações construídas decorrentes das interpretações e teses para a questão agrária que originaram novos paradigmas, com superação de teorias ou persistência das já existentes. Então, será a partir das formas divergentes de entendimento, que apresentaremos os principais pensamentos contemporâneos para o conceito de camponês. Todavia, o compreendemos teórica-política-ideologicamente, sob a perspectiva da teoria crítica constitutiva do PQA, para que a produção do conhecimento científico expresso nas pesquisas, possa coadjuvar com a percepção das amarras produzidas pelo capital na sociedade contemporânea e para as transformações necessárias em favor das classes exploradas/subalternizadas/oprimidas. Nesse sentido, Oliveira argumenta que é necessário que se entenda qual o papel e,

[...] o lugar dos camponeses na sociedade capitalista e no Brasil, em particular, é fundamental. Ou entende-se a questão no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ou então continuar-se-á a ver muitos autores afirmarem que os camponeses estão desaparecendo, mas, entretanto, eles continuam lutando para conquistar o acesso às terras em muitas partes do Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

Nessa perspectiva, ganha força e é imprescindível interpretar os sujeitos da pesquisa a partir de seu movimento, da ação e dos fatos que ocorrem no tempo-espaço e perceber as formas de organização por eles produzidas. Portanto, analisar a história em movimento, relacionando-a com um paradigma que possa oferecer alternativas de investigação por meio de um método de pesquisa que aproxime o pesquisador da realidade concreta dos sujeitos pesquisados no tempo-espaço e sua dialética de movimento.

Neste sentido, para Marx (2013, p. 301): “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual”. Portanto, as bases materiais da sociedade formam uma estrutura que explica os fatos históricos. A análise das contradições da realidade material e suas implicações da realidade dos sujeitos e a análise produzida por essas contradições, é o método dialético em Marx, que permite a compreensão dos fenômenos de modo relacional, com a manutenção da integridade entre o todo e a parte, portanto, da totalidade social, onde os fatos decorrem em movimento na história.

Para Lefebvre (1949), o método dialético é o pressuposto da interpretação da vida humana sob uma “base material”, que oferece as condições concretas para a construção da práxis, da unidade entre pensamento e realidade material, na forma e conteúdo. No encontro da Geografia e o materialismo histórico-dialético, conjectura-se a possibilidade de desnudar a realidade da ocupação humana dos espaços, perceber conflitos, contradições, a ação política dos homens e mulheres. Permite entender, por um lado, a dominação por uma determinada classe sobre a outra e, por outro, a

resistência das classes subalternas e as transformações dos territórios apropriados, mas em disputa permanente. Nesse sentido, a Geografia Crítica qualifica a interpretação da realidade com a análise dialética, desnudando a condição dos sujeitos oprimidos nos seus territórios e o movimento de transformações de suas territorialidades.

Pode-se correlacionar nessa forma de compreensão do espaço social, as condições em que acontece a produção da vida, do uso da natureza, da relação entre capital-terra e divisão territorial do trabalho, bases necessárias para se compreender a sociedade e a lógica produção/destruição de territórios. Por meio do estabelecimento das relações entre natureza e cultura, território e sociedade, somos capazes de produzir o entendimento da situação de um dado território em uma determinada época.

Para outro pensador clássico da questão agrária, Kautsky (1986), o campesinato no capitalismo teria seu fim devido à superioridade da grande empresa agrícola, que possuía as condições econômicas e o acesso às técnicas e insumos de produção (insumos, mecanização e assessoria técnica agrícola), em contraposição ao camponês, que desprovido das mesmas condições, seu fim seria como algo inevitável, transformando-se em trabalhador assalariado.

Fernandes (2004b) explica que Kautsky privilegiava a superioridade técnica do grande estabelecimento em relação ao pequeno, que associada às desigualdades geradas pelo desenvolvimento do capitalismo nas sociedades, o condenava à proletarização, pobreza, exclusão e extermínio.

Na mesma perspectiva de pensar o fim do campesinato, analisando a ação do desenvolvimento do capital sobre esses sujeitos, Lênin (1982) previa um processo que acarretaria seu empobrecimento, desintegração, desaparecimento e a diferenciação social de classe: “[...] decomposição dos pequenos agricultores em patrões e operários agrícolas [que] constitui a base sobre a qual se forma o mercado interno na produção capitalista”. (LÊNIN, 1982, p. 35).

Nas análises de Kautsky e Lênin estão incutidas a superioridade da agricultura capitalizada sobre a pequena agricultora devido a relação íntima entre o grande produtor rural e a indústria (integração campo-cidade), pois, a indústria utiliza-se dos produtos primários do grande produtor em detrimento do pequeno. Portanto, a diferenciação técnica entre camponês e agronegócio, na atualidade, levaria ao desaparecimento do camponês no curso da história do desenvolvimento capitalista no campo.

As produções desses dois autores contribuíram sobremaneira para a compreensão do modo de funcionamento e avanço do capitalismo no espaço rural, porém, devemos destacar seus limites, ao não conceber a possibilidade de resistência e, portanto, existência, do camponês no modo de produção capitalista sob uma lógica contraditória e combinada.

Outro autor clássico que contribuiu, na contramão dos anteriores, com a definição do conceito de camponês, foi Chayanov (1981), quando disserta sobre caracterização e organização da unidade de produção e consumo camponesa. Apresenta minucioso estudo sobre sua forma de organização econômica e social e o

equilíbrio interno entre força de trabalho e o consumo familiar. Desses estudos, origina-se a condição do sujeito camponês como modo de vida não-capitalista, ao estruturar suas estratégias de produção e reprodução de maneira distinta do sistema capitalista, ao integrar as esferas da vida econômica, social, ambiental e cultural, como um todo, coerente e indivisível. Considera que esta lógica própria de reprodução não se coaduna com a lógica da acumulação burguesa do lucro e, sim, como possibilidade de reprodução do grupo familiar, como forma de garantia e manutenção de sua condição de camponês e sua forma particular de reprodução da vida (CHAYANOV, 1981).

Na busca pela definição do sujeito campesino, Chayanov (1985) considerava os dados como a composição familiar e a viabilidade econômica da unidade de produção e consumo. Entendia que o objetivo principal de sua produção se relacionava com o equilíbrio interno entre a força de trabalho disponível e as atividades desenvolvidas na parcela rural. Não descartava que na articulação com o modo de produção capitalista o campesinato pudesse ser expropriado, todavia, não entendia esse processo como uma fatalidade universal. Essa relação jamais representaria a inexorabilidade do seu fim, como prevista em Kautsky e Lênin, mesmo com o desenvolvimento das forças produtivas no campo.

A venda de seus produtos no mercado seria estratégia para a reprodução da vida familiar, mesmo o mercado determinando o valor de sua produção, pois, nessa relação, o camponês não perde a autonomia do seu trabalho e continua sua produção de culturas de

autoconsumo, bem como, sua organização territorial interna e seus valores culturais que o caracteriza.

Como instrumento para o fortalecimento e melhoria das suas condições materiais de vida, Chayanov (1985) defendia sua organização em cooperativas, uma forma de coletivizar os meios de produção com perspectivas para produzirem uma sociedade igualitária.

É fato que, apesar de defensor da construção da sociedade comunista, em Chayanov (1985), existe a ausência do debate inspirado em Marx sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo, como apresentado em Lênin e Kautsky, e esta lacuna produz um limite em sua construção teórica para explicar as formas como o campesinato se insere no modo de produção capitalista.

Fazendo síntese do pensamento desses autores, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, Teodor Shanin (2008) funda a vertente campesinista no PQA, em que defende que o camponês contemporâneo é produto da combinação de vários elementos que lhe dá condição social de modo de vida e classe social. É marcado pela flexibilidade de adaptação para se reproduzir material e culturalmente, forma específica de re-existir (existência com resistência) na sociedade capitalista. Camacho (2014b), explica que o campesinato é uma relação social que...

[...] não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a ajuda mútua, característica que marca as comunidades camponesas. O princípio fundamental do campesinato é a reprodução material e cultural familiar, por meio da produção para subsistência e a venda do excedente dessa produção. (CAMACHO, 2014b, p. 2).

Sua existência, como categoria histórica e política, acontece na contradição à reprodução ampliada do capital no campo. São as condições concretas da existência da luta de classes no campo - camponês versus latifundiário-agropecuarista - que confere sentido político ao campesinato. As formas de recriação camponesa ocorrem pelas contradições objetivas do modo de desenvolvimento do capitalismo no campo, em que também ficam claras as diferenças na organização das classes e territórios antagônicos do camponês e do agronegócio, quando de um lado, temos as organizações socioterritoriais camponesas de luta pela desapropriação de terras e, do outro, temos a organização pela manutenção do latifúndio (SHANIN, 2005; MARTINS, 1981).

As lutas camponesas por reterritorialização sempre estiverem presentes ao longo da história brasileira. Sua resistência garante que não se transformem, exclusivamente, em trabalhador assalariado do capital, mesmo com a modernização do campo. A resistência e a luta específica do campesinato, lhe dá a condição de classe *sui generis*, assim descrito por Shanin (2005, p. 12-13), quando:

[...] admitiu-se, cada vez mais, a autonomia analítica relativa da classe com relação ao(s) modo(s) e/ou sociedade a que se vincula. Os camponeses tornaram-se, de fato, uma classe, mesmo “dentro de um país capitalista” – em Lênin pós 1906⁶. Entretanto, isto não é um *happyend*, apesar de resolvidas todas as dúvidas e reconhecidos os camponeses como o que realmente são, isto é, “uma classe”. Os camponeses ‘são’ uma classe, uma economia, uma *part-society*⁷ e,

⁶ Shanin estava referindo à experiência revolucionária de 1905/6, encontrada na expressão na nova consciência, proposta por Lênin em: LÊNIN, V. I., “Agrarian Programme of Social Democracy...” (1908).

⁷ Shanin relaciona seu pensamento ao de Kroeber, em que os camponeses seriam “definitivamente rurais – entretanto vivem em relação a cidades

além disso, outras 'coisas' que ainda não conceituamos. (Tradução nossa, *italico* do autor).

Esta classe tem um modo de vida específico que se organiza através do trabalho familiar, uma forma particular e autêntica de produção de mercadorias e de reprodução social. Relaciona-se com o mercado, no entanto, sua produção prioriza o autoconsumo familiar e a venda do excedente da produção como garantia de melhores condições de vida para o grupo familiar. Sobre essa questão Souza (2008, p. 125), afirma:

[...] embora os camponeses estejam totalmente inseridos no mercado – sabemos que o mercado sempre fez parte da vida camponesa, mas, esta relação capital - camponês estabelece-se na luta pela terra do camponês para garantir a sobrevivência familiar, inclusive, sua permanência na parcela rural.

Fazem parte da definição do campesinato características determinantes como: a) fazer da propriedade rural/familiar uma forma de organização social e econômica; b) ter o trabalho familiar como base da sobrevivência do núcleo familiar; c) praticar uma agricultura que se destaca como a principal fonte da renda familiar (SHANIN, 1980; 2005). Portanto, deve estar evidenciada sua relação de produção com a terra, elemento essencial de reprodução da vida e autonomia do grupo familiar, explicitas em Shanin (1980, p. 76):

Um camponês não é uma palavra vazia a refletir os preconceitos do *populus*, as frivolidades linguísticas dos intelectuais ou, ainda,

mercantis; formam um segmento de classe de uma população maior, que geralmente contém também centros urbanos... Falta-lhes o isolamento, a autonomia política e a autossuficiência das populações tribais; mas suas unidades locais retêm muito de sua velha identidade, integração e apego ao solo e aos cultos". (KROEBER, 1948, p. 284, *tradução nossa*).

conspirações de adeptos de uma ideologia, embora às vezes isso possa ser verdadeiro. Se revogado, este conceito (ainda?) não pode ser facilmente substituído por algo de natureza semelhante. Ele tem, assim como os conceitos de “capitalismo”, “proletariado” e, é claro, “modo de produção”, potenciais de reificação, isto é, pode ser enganoso, assim como pode ser usado para enganar, especialmente quando utilizado de maneira ingênua. Tem-se dito corretamente que “o preço da utilização de modelos é a eterna vigilância”. É verdade também que sem tais construções teóricas não seria absolutamente possível qualquer progresso nas ciências sociais.

Discutiremos, a seguir, o sujeito camponês no interior debate paradigmático da Geografia Agrária, em que são concebidas sua recriação (PQA) ou metamorfose (agricultor familiar) (PCA), sob o modo capitalista de produção

Concepções sobre o campesinato em disputa entre o PQA e o PCA: recriação ou metamorfose

No Brasil, a Geografia Agrária na contemporaneidade apresenta-se com duas correntes de pensamentos preponderantes, PQA e PCA. São bases teóricas importantes advindas de distintos e divergentes paradigmas para pensar o desenvolvimento do capitalismo, globalização econômica no campo e sua relação com o campesinato. Suas produções apresentam diferenças de pensamentos nas dimensões socioeconômica e cultural e no método de análise, com valores, intencionalidades ideológicas e posições políticas distintas ao analisar a questão camponesa no capitalismo.

São territórios acadêmicos estabelecidos em grupos de pesquisas que apresentam disputas de ideias sobre o campo brasileiro, em que o conceito de ‘pequeno agricultor’ é denominado

de agricultor familiar ou camponês. Como estão presentes no funcionamento de instituições, ressoam na elaboração de políticas públicas, na forma de atuação dos movimentos socioterritoriais, no pensamento e atitudes dos partidos políticos e na elaboração de diferentes visões de mundo. O pesquisador ao posicionar-se por um dos paradigmas, projeta visões de mundo distintas, intencionalidades, conceitos, valores, ideologias e teorias (FERNANDES, 2006).

As bases do pensamento do PQA estão centradas nos conceitos básicos da teoria crítica marxista e do materialismo histórico-dialético, como o conflito de classes no campo e a necessidade/possibilidade de superação do sistema desumanizador do capital. Está no método de análise o ponto que une os pensadores das duas correntes dentro PQA. As vertentes Leninista e Kautskyana pregavam o fim do campesinato ou descamponização, ou seja, a proletarização como algo inevitável. O ponto de extermínio do camponês aconteceria quando o capitalismo no campo atingisse seu pleno desenvolvimento das forças produtivas (proletarização camponesa), então, os resíduos de camponês seriam extintos e o camponês tornar-se-ia trabalhador rural assalariado (proletário), sujeito transformado em revolucionário ao unir-se ao trabalhador urbano, única classe genuinamente com condições de romper com a lógica do capital. Essa tendência é denominada de proletária porque compreende o processo de proletarização como algo inflexível e inevitável para atingir o desenvolvimento pleno das forças produtivas e da classe trabalhadora unificada, elemento histórico essencial para alcançar o

socialismo. Leitura linear do processo histórico de criação/destruição de modos de produção (CAMACHO, 2014a).

Porém, devemos considerar que no pensamento de Lênin e Kautsky, principais pensadores marxistas que dão origem ao debate sobre a questão agrária, há contradições nas formas de análise que levam a criação de duas vertentes no interior do PQA. A) a tendência proletária - o campesinato é visto como uma classe social em vias de extinção, proveniente da ordem feudal, que sucumbiria na medida em que o capitalismo avançasse sobre o campo. Estes autores, por meio do materialismo histórico-dialético, fundam as bases do debate da questão agrária, do conflito de classes e diferenciação social do campesinato; B) a tendência campesinista - que nasceu do marxismo narodnista (GUZMÁN; MOLINA, 2005), tem como referências principais, o diálogo entre o pensamento de Marx e Chayanov, sintetizadas por Shanin (1980, 2005, 2008), que concebe o campesinato como classe social permanente no interior do sistema capitalista, capaz de protagonizar processos revolucionários e libertários.

A corrente campesinista, para Camacho (2014a), possui como principal referencial teórico, o marxismo heterodoxo (oriundo pensamento crítico construído ao longo do século XX) e o narodnismo marxista (oriundo do diálogo de Marx - tardio - com os populistas ou agrário-socialistas-russos). Podemos sintetizar os autores principais da vertente campesinista do PQA⁸: Shanin (1980, 2005, 2008), o fundador da tendência campesinista em nível internacional; Guzmán e Molina (2005), representantes desse

⁸ Observando que o foco está na vertente campesinista do PQA. Para mais informações, confira em Camacho (2014a) e Assunção e Camacho (2021).

paradigma na contemporaneidade em nível internacional; Martins (1981), fundador desta corrente no Brasil; Oliveira (1997, 2004), fundador dessa corrente na geografia agrária brasileira; Fernandes (2004, 2010, 2013, 2014) e do debate paradigmático; e os adeptos desse paradigma na contemporaneidade: Bartra (2011), Almeida (2003), Almeida e Paulino (2010), Marques, 2008; Camacho (2014a), Assunção (2021), entre outros.

Do lado contrário aos pensadores do PQA que defendem a superação do capitalismo, temos pesquisadores que seguem a ideologia liberal, que buscaram romper com a interpretação da luta de classes no campo e formularam um novo paradigma de interpretação do campo, no qual denominamos de PCA. Este paradigma foi fundado por Mendras (1967) e foi capitaneada por pensadores brasileiros como Abramovay (1992), Veiga (2001) e Shneider (2010).

Abramovay (1992) defende que a questão camponesa não pode ser interpretada à luz do pensamento marxista, pois houve um equívoco interpretativo acerca da sua transformação social e sua importância para o capitalismo contemporâneo. Para o autor, a expressão camponês não encontra lugar definido no corpo de categorias que formam as leis básicas de desenvolvimento do capitalismo no pensamento marxista e, além disso, os proprietários fundiários só emergem como “terceira” classe, na medida em que a eles correspondem com um rendimento cuja origem é a mais-valia social (ABRAMOVAY, 1992, p. 35).

A tese de Abramovay teve grande influência na formulação de políticas públicas com fundamentos neoliberais para os pequenos

agricultores, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e, inclusive, nos governos “populares” (Lula e Dilma), por meio de mecanismos que subsidiam a produção, a concessão e exploração das parcelas rurais, a compra de terra via sistema financeiro, dentre outros, sendo que algumas dessas políticas estão vigentes até os dias atuais.

Estes paradigmas representam posições políticas antagônicas, enquanto o PCA preconiza agronegócio e agricultor familiar convivendo em harmonia no capitalismo monopolista, no contraponto, o PQA, defende a existência do enfrentamento das classes antagônicas, camponês e latifundiário/capitalista, na disputa constante por terra/território e renda.

As divergências se consumam, quando o PCA defende que não existe uma questão agrária estrutural a ser resolvida, mas aponta como solução, a metamorfose do camponês em agricultor familiar e sua incorporação subalterna e transformação em agricultura capitalizada em parceria ao desenvolvimento do agronegócio, neste caso, as desigualdades no campo são superadas por meio da competitividade e acesso a políticas públicas neoliberais por parte dos pequenos agricultores. Esta fusão proposta pelo PCA, da agricultura familiar com a grande produção agrária, representa uma ruptura com os paradigmas marxistas revolucionários que defendem a superação do capital (FERNANDES, 2004, p. 12).

Com a integração da agricultura familiar ao modo de produção capitalista, a possibilidade de superação da questão agrária esfacela-se, com ela a possibilidade da revolução camponesa como

forma de superação do modo capitalista de produção. Findam as diferenças políticas entre camponês e latifundiário e a possibilidade de construção de uma sociedade socialista.

Abramovay (1992) defende a permanência de uma agricultura de base familiar não-camponesa integrada ao desenvolvimento capitalista no campo, com sua metamorfose em agricultor familiar. Para os adeptos do PCA, o camponês dentro do modo capitalista de produção torna-se, por si só, incompleto, portanto, não pode ser considerado uma classe social em condições de permanência e reprodução social. Os camponeses, não possuem condições de se autorreproduzirem socialmente de forma autônoma e independente na sociedade capitalista. Os adeptos do PCA consideram a agricultura camponesa atrasada e a viabilidade da permanência do pequeno agricultor no campo só seria possível de maneira tecnificada e integrada totalmente a sociedade capitalista, vista como única e totalitária.

O fim do camponês representa, nesse caso, o fim da classe social substituída por uma profissão. Fator preponderante para que aconteça a integração do agricultor familiar com o capital, para seu relacionamento com a indústria e a incorporação tecnológica, consumando a metamorfose.

Diferentemente dessa interpretação, no PQA entende-se que o campesinato está inserido em um movimento dialético de recriação/destruição constantes provocadas pelo desenvolvimento desigual-contraditório-combinado do capitalismo, condição que produziria a extinção do campesinato pela sua transformação em

trabalhador assalariado ou sua recriação pelo acesso à terra via compra, posse ou conquista da reforma agrária.

As divergências teórico-política-ideológicas entre o PCA e o PQA se aprofundam, quando o PCA não concebe o campo em conflitos e as lutas por novos territórios entre o capital e o campesinato, bem como a possibilidade de resistência camponesa ao capital. O pensamento do PCA alcança os movimentos socioterritoriais e contribui com práxis de movimentos sindicais camponeses como da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura e Agricultoras Familiares (CONTAG)⁹ e da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (CONTRAF)¹⁰. Estes apresentam estreito relacionamento com as concepções do PCA, cujas práticas se estabelecem na busca por recursos e por projetos integrados ao mercado. Não são adeptos da ruptura com o sistema, seus limites terminam no capitalismo por considerá-lo de natureza indestrutível, conjuntura que não possibilitaria uma alternativa ao agricultor familiar, se não, adesão ao

⁹ A CONTAG compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, fundada em 20 de dezembro de 1963 durante o regime militar, possui, em sua base filiados, 27 Federações de trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs). Cumpre o papel de lutar pelos direitos de mais de 15,7 milhões de homens e mulheres do campo e da floresta, agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, assalariados rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>>.

¹⁰ Nasceu como Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) com base no novo sindicalismo “CUTista” (Central Única dos Trabalhadores), no início dos anos 80, pós Ditadura Militar (1964-1984). Está organizada em 20 Estados, com mais de 900 Sindicatos e Associações sindicais, em mais de 1000 municípios em todo o Brasil, com aproximadamente 500 mil agricultoras e agricultores associados. Disponível em: <<https://contrafbrasil.org.br/conteudo/quem-somos/>>.

modo capitalista de produção, em um diálogo harmônico entre o capitalista e agricultor familiar. Portanto, negam o antagonismo entre as classes - agronegócio e agricultura camponesa. Assim, “[...] para os movimentos ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário, o agronegócio produz *commodities*, já a agricultura familiar produz alimentos para a mesa do brasileiro, portanto se completam, possuem funções distintas, mas não são inimigos [...]” (CAMACHO, 2014a, p. 265-266).

Embasados nas considerações de Gohn (1997), os movimentos ligados ao PCA, são reformistas e aceitam as estruturas gerais do modelo social vigente, buscando seu aperfeiçoamento por meio de reformas a partir da troca, da negociação e da barganha de projetos e políticas públicas neoliberais, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis (PNPB) e a compra de terras por famílias de sem-terra através dos Programas Novo Mundo e Banco da Terra. Possuem intenções de diminuir as ocupações de terra na ação/luta pela reforma agrária (FERNANDES, 2014). A postura assumida pelos movimentos socioterritoriais ligados ao PCA produzem divergências na organização global do pequeno agricultor, enfraquece a luta e a coesão entre os diversos movimentos, como consequência, as políticas públicas emancipatórias são congeladas ou findadas.

Fazendo o contraponto a esse pensamento, encontramos na tese do PQA a existência da questão agrária que tem como problema estrutural a concentração da posse e o uso da terra, cuja desconcentração seria alcançada na luta como instrumento de

criação dos projetos de assentamento e da reterritorialização camponesa. Os movimentos socioterritoriais que se respaldam no PQA defendem a existência de disputas entre o camponês e a agricultura capitalista, compreendo-as como produtos de classes sociais/territoriais antagônicas. Os enfrentamentos perduram mesmo após a reterritorialização camponesa em assentamentos, tendo em vista a conflitualidade permanente do desenvolvimento do capitalismo no campo, cuja intencionalidade de expansão territorial constante produz a desterritorialização camponesa constantemente.

A tese do PQA é contundente, na medida em que defende que a resolução da questão agrária só acontecerá com o fim do capitalismo e com a emancipação da classe camponesa da subordinação ao capital. Para a corrente camponista do PQA, como essência, destaca os processos determinantes e dominantes do capital, que destrói e, ao mesmo tempo, recria o camponês, mas também, destaca a sua resistência no interior desse processo, enquanto classe social e territorial, através dos movimentos socioterritoriais. O PQA, classifica o camponês enquanto classe social *sui generis*, - em si e para si –, e como um modo de vida não-capitalista”, que se reproduz no tripé terra-família-trabalho, de forma heterogênea e complexa, e se recria na contradição estrutural e na resistência ao capital por meio da luta pela terra (CAMACHO, 2014).

O campesino é tratado como uma classe social *sui generis* por conter dois elementos fundamentais para a sua reprodução: os meios de produção (a terra) e a força de trabalho (o grupo familiar). Sua luta e resistência contra o modo capitalista de produção hegemônico no campo consolidam sua condição enquanto classe

antagônica ao latifúndio e ao agronegócio, como também, permite a compreensão dos processos sociais no campo marcados pela luta camponesa contra a desigualdade e pela reprodução de sua forma particular de organização territorial e de produção não-capitalista, além de seu modo de vida (ALMEIDA; PAULINO, 2010; MARQUES, 2008).

Do ponto de vista da economia, a agricultura camponesa apresenta “[...] uma combinação particular dos fatores de produção (forças produtivas) unida a um tipo particular de relações entre homens (relações de produção)” (TEPICHT, 1977, p. 85). Portanto, apresenta “uma relação social não capitalista baseada na força de trabalho familiar, na produção e circulação simples de mercadoria [...]” (OLIVEIRA, 1997, p.8), não visa o lucro, pois tem como motivação principal de sua produção, garantir a (re)existência do modo de vida camponês. A relação de produção e comercialização do produto do trabalho camponês ocorre de forma simples, ou seja, transformação direta de mercadoria em dinheiro, possibilitando a aquisição de outros produtos que não existem na sua parcela rural, com ausência do processo de produção/reprodução/acumulação de capital/mais-valia¹¹.

A tese do desenvolvimento do modo de produção capitalista no campo brasileiro, de modo contraditório e combinado e /ou desigual e contraditório, é centrada na compreensão da reprodução

¹¹ Mediante o avanço da territorialidade do capitalismo em frações territoriais camponesas onde ocorre a constatação de muitos camponeses produzindo em suas parcelas produtos, genuinamente, do agronegócio como a soja, milho, eucalipto, entre outros, tipicamente, nomeados de commodities, podemos constatar uma diminuição da autonomia camponesa e um aumento de seu processo de subordinação ao capital, alterando seu modo de vida e organização territorial.

capitalista que avança produzindo/reproduzindo, tanto relações especificamente capitalistas (proletarizando), transformando os camponeses em boias-frias e/ou trabalhadores assalariados do agronegócio ou na indústria urbana, no entanto, contraditoriamente, também ocorre, neste processo, dialeticamente, a recriação de relações sociais não-capitalistas, como a agricultura camponesa: o meeiro, o posseiro, o extrativista, o assentado, o arrendatário, entre outros. Formas de organização socioespacial no campo divergentes ao modo de produção capitalista (MARTINS, 19981; OLIVEIRA, 2004). Em outras palavras:

[...] sob certas condições, os camponeses não se dissolvem, nem se diferenciam em empresários capitalistas e trabalhadores assalariados, e tampouco são simplesmente pauperizados. Eles persistem, ao mesmo tempo em que se transformam e se vinculam gradualmente à economia capitalista circundante, que pervade suas vidas. Os camponeses continuam a existir [...]. (SHANIN, 1980, p. 58).

A permanente conflitualidade é que garante a existência de modelos de desenvolvimento territorial antagônicos – campesino/agronegócio. Neste sentido, Preobrazhensky (1977, p. 91) defende: “[...] onde quer que preexista uma base camponesa, ela não é destruída pelo desenvolvimento capitalista (a não ser em parte), mas mantida como uma forma subordinada de produção, e a acumulação primitiva prosseguem às suas custas”.

A expropriação e/ou subalternidade camponesa, ocasionada pelo desenvolvimento contraditório-desigual-combinado do capitalismo no campo, motiva a necessidade da luta para a obtenção de novos assentamentos (territórios camponeses). A resistência garante a recriação camponesa por meio das suas

organizações em movimentos socioterritoriais que são meios para viabilizar as condições para a recriação de territórios, ou seja, a reterritorialização camponesa.

A recriação que não se dá como concessão capitalista, mas acontece no conflito e disputa com o latifúndio (agronegócio). A “recriação camponesa é um marco teórico da tendência campesinista que explica a possibilidade de permanência do campesinato sob o modo de produção capitalista”. (CAMACHO, 2014a, p. 177).

A resistência e a luta sociopolítica-territorial, não condizem com a condição de subalternidade de um agricultor familiar harmonizado com o capital. O camponês ao ter seu território destruído, com resistência, disputas, lutas e conflitos recriam novos territórios e, “[...] essa característica marcante delimita o antagonismo dialético entre esses dois paradigmas PCA e PQA, ou seja, a existência da luta de classes e do campesinato como parte inerente dessa condição” (CAMACHO, 2014a, p. 128).

Existe uma diversidade de formas de organização das lutas e resistências camponesas, por meio de movimentos socioterritoriais, sendo que o objetivo principal é a realização da reforma agrária no Brasil, como forma de reterritorialização. O destaque se dá aos movimentos da socioterritoriais ligados a Via Campesina, cujos objetivos e concepção de sociedade estão pautados em pressupostos teórico-político-ideológicos do PQA, destacando-se: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral

da Juventude Rural (PJR) e o Movimento de Mulheres Campesinas (MMC) (FERNANDES, 2004a).

A materialidade do campo brasileiro contemporâneo foi construída dentro de um processo histórico e dialético que formaram hegemonicamente os territórios do agronegócio e do latifúndio, garantidas pela lógica capitalista, responsáveis por levar a exclusão da maioria das populações tradicionais e camponesas de suas terras. É essa exclusão que deu origem ao contingente enorme de despossuídos denominados de Sem-Terra. Dentre suas formas de luta estão a pressão sobre o Estado na defesa de políticas públicas que valorem o modo de vida e a organização do sistema camponês de produção, mas, também, incluem, outras formas de luta e resistência, como a ocupação de terras como instrumento de garantir a reforma agrária; a luta explícita contra a territorialização do capitalismo no campo na forma de agronegócio; a luta pela construção de uma sociedade emancipada/socialista; a defesa da agroecologia, soberania alimentar e Educação do Campo.

A resistência ao capital demarca a luta de classes entre agropecuários capitalistas e o campesinato, transforma o camponês em sujeito político, que produz participação ativa contra os processos desiguais e contraditório em que estão inseridos (FERNANDES, 2004a) e, mesmo que não ocorra a transformação imediata de sua condição estrutural, suas práticas de resistência contra a expropriação e/ou subalternidade e contra a desigualdade estrutural desnudam a condição imposta pelo modo capitalista de produção ao pequeno agricultor no campo, não como uma

‘determinação natural’, mas, como processo histórico-geográfico hegemônico do capitalismo globalizado.

Considerações Finais

O texto contextualiza as matrizes de pensamentos que norteiam as principais correntes paradigmáticas da Geografia Agrária no Brasil. Os estudos desenvolvidos sobre o campo e as disputas/conflitos socioterritoriais entre campesinato e agronegócio, contribuem para ampliar o leque de possibilidade de interpretação sobre as transformações no agrário contemporâneo.

Os debates paradigmáticos entre PCA e PQA são divergentes, porém, evidenciam diversidade de pensamento expressas em reflexões que relatam a conjuntura do campo brasileiro, abrindo um conjunto de possibilidades que contribua para ampliar o leque de conhecimento geográfico, caracterizando-se como olhares distintos pelas diferentes lentes geográficas.

A diversidade de pensamento entre PQA e PCA permite a constituição de uma ferramenta de pesquisa que permite a leitura de diferentes pressupostos políticos-ideológicos para a interpretação do objeto geográfico em estudo. Poderão ser utilizados nos grupos de pesquisa acadêmicos como suporte de análise, seja dos assentamentos, da produção camponesa, da forma de organização dos movimentos socioterritoriais do campo, do avanço do agronegócio em determinada região, das condições materiais/imateriais distintas entre camponeses e agropecuaristas, do conteúdo e forma das políticas públicas etc.

Neste texto, no processo de discussão bibliográfica, não nos furtamos de apresentar nossas concepções políticas e ideológicas, quando levamos em consideração, na sua construção, os pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético. Assim, permitiu-nos perceber, na análise das concepções do PCA, a presença da ideologia neoliberal, ao tentar transformar o camponês em agricultor familiar, incorporando-o subalternamente ao modo capitalista de produção. Expressamos esta evidência quando destacamos que o PCA não reconhece a conflitualidade no campo e trata a disputa pela reforma agrária como questão conjuntural do capital, não admitindo a existência de luta de classes no campo e negando a subalternidade do camponês ao capital. No discurso e prática dos seus adeptos, evidenciamos a necessidade de que o agricultor familiar se alie ao modo capitalista de produção, ao agronegócio, como única alternativa possível para o camponês.

Por outro lado, o PQA apresenta a possibilidade da (re)criação camponesa no capitalismo, na (re)territorialização em assentamentos, por exemplo, bem como, ao considerar o modo de vida camponês e ao elevar esses sujeitos à condição de classe *sui generis* que busca a superação do modo capitalista de produção. Para tanto, trava disputas materiais e político-ideológicas para a transformação da sociedade e pela melhoria nas condições de vida.

Compreender as diferenças entre os paradigmas PCA e PQA permite, de um lado, aceitar a condição de subalternidade imposta pelo capital ao agricultor familiar (PCA) ou, de outro, lutar por terra e por políticas públicas emancipatórias para o camponês nas áreas de saúde, educação, desenvolvimento territorial, assistência social,

entre outras, como também, elaborar projetos que atendam aos objetivos do pequeno agricultor e dos diversos movimentos socioterritoriais envolvidos na luta pela superação da questão agrária.

Permite interpretar e compreender as concepções político-ideológicas distintas (interclasses), existentes nas organizações representativas: agricultor familiar, camponês, Sem Terra, ribeirinhos, atingidos por barragens, quilombolas, indígenas, entre outros, sobretudo, as contradições internas entre o pensamento científico e seu reflexo nas organizações socioterritoriais camponesas, estabelecidas nos movimentos reformistas ou revolucionários existentes no Brasil.

Indo além, as diferenças entre os paradigmas, PCA e PQA, ficam explícitas por meio de discussões conceituais importantes, como nas diferenças entre o sujeito camponês e agricultor familiar, que expressam uma realidade de vida consumada de agricultores aliados ao modo capitalista de produção (PCA) ou lutando e resistindo como garantia da (re)existência do seu modo de vida, enquanto classe *sui generis* camponesa.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. São Paulo: Hucitec, 1992.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE PROMOÇÃO DE EXPORTAÇÃO E INVESTIMENTOS (APEX-BRASIL). *As exportações brasileiras e os ciclos de commodities: tendências recentes e perspectivas*. Brasília, jul. 2011. Disponível em:

<<http://www.apexbrasil.com.br/Content/imagens/5a438c3e-ddd0-4807-8820-a0f6650bd379.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. O conceito de classe camponesa em questão. *Revista Terra Livre*, v. 2, n. 12, 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida; PAULINO, Eliani Tomiasi. *Terra e território: a questão camponesa no capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. *Educação do Campo e Questão Agrária: a Práxis Pedagógica em Alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FCH-UFGD, Dourados, 2021.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos; CAMACHO, Rodrigo Simão. Questão agrária e suas interpretações teórico-metodológicas: decifrando o conceito de campesinato. In: CALIXTO, M. J. M. S.; MIZUSAKI, M. Y.; CAMACHO, R. S. (Orgs.). *A Geografia de Mato Grosso do Sul: contradições, conflitos e resistências na cidade e no campo*. Porto Alegre: Total Books, 2020. p. 78-109.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. Tese (Doutorado em Geografia) - FCT-UNESP, Presidente Prudente, 2014a.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Algumas considerações acerca do modo de vida camponês. *ANAP*, v. 10, p. 1-16, 2014b.

CAMPOS, Janaína Francisca de S.; FERNANDES, Bernardo Mançano. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **Campo-território**: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev., 2011.

CHAYANOV, Alexandre. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas (1924). In: SILVA, J. G. da; STOLCKE, V. (Org.). *A Questão Agrária – Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAYANOV, Alexandre. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos Sociais e Espacialização da Luta pela Terra. XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária, Gramado, 2004a. **Anais...** Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ProdElienai.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. 2004b. 57 p. Disponível em: http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/564/Quest%C3%A3o%20agr%C3%A1ria_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 out. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agronegócio e a Reforma Agrária. *Revista Nera*, 2010. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioeReformaAgraria_Bernardo.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico*. Presidente Prudente: 2013, v.1.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. *Terra Livre*, ano 30, v. 2, n. 42, 2014.

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla.; MOLINA, Manuel González. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São Paulo: Expressão Popular, 3. ed. Brasília: Via Campesina do Brasil, 2005.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KROEBER, Alfred Louis. *Antropology*. New York: Harcourt, Brace and Co., 1948.

KUHN, Thomas. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *Le Matérialisme Dialectique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

LÊNIN, Vladimir. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. O processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. L. 1, v. 1 São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MENDRAS Henri., La fin des paysans, innovations et changement dans l'agriculture française. *Revue française de sociologie*, 1967, 8-4. p. 577-579. Disponível em: <www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1967_num_8_4_3243>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MENDONÇA, M. L. O Papel da Agricultura nas Relações Internacionais e a Construção do Conceito de Agronegócio. *Contexto int*, vol.37, n.2, mai/ago. 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A agricultura camponesa no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Os mitos sobre o agronegócio no Brasil. In: *Encontro Nacional do MST*, São Miguel do Iguazu-PR, 2004.

PREOBRAZHESNKY, E. *The New Economics*. Clarendon Press, Oxford, 1965. In: VELHO, O. G. *Capitalismo autoritário e campesinato*. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 1977.

SHANIN, Teodor. *A definição de camponês: conceituações e desconceituações*. O velho e o novo em uma discussão marxista. CEBRAP. São Paulo: Brasileira de Ciências, nº. 26, 1980.

SHANIN, Teodor. *A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista*. *Revista Nera*, Ano 8, n. 7 – jul/dez 2005.

SHANIN, Teodor. *Lições camponesas*. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SHNEIDER, Sergio. *Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate*. *Revista de Economia Política*, v. 40, n. 3, 2010.

SOUZA, Suzane Tosta. *Da negação ao discurso “hegemônico” do capital à atualidade da luta de classes no campo brasileiro*. Camponeses em luta pelo/no território no Sudoeste da Bahia. Tese (Doutorado em Geografia). Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

TEPICHT, J. “*kes cimplexités de l`conomie paysannes*” *Information sur les sciences sociales*, Conseil Internacional des Sciences Sociales. In: VELHO, O. G. *Capitalismo autoritário e campesinato*. Rio de Janeiro: Difusão Editora, 1977.

VEIGA, José Eli. *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. 2001. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd30/brasil.pdf>>. Acessado em: 24 de nov. de 2019.

VERGÉS BARTRA, Armando. *Os novos camponeses: leituras a partir do México profundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra

Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.
(Coleção Vozes do Campo).

DISPUTA POR HEGEMONIA NO ESPAÇO AGRÁRIO PARAENSE: O CASO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Rogério Rego Miranda ¹
Júlio César Suzuki ²

Introdução

A disputa pelo território no sudeste paraense envolve diversos sujeitos que expressam racionalidades distintas. Uma dessas racionalidades está mais atrelada à dinâmica agropecuária e mineral, como empresas, bancos, fazendeiros, entre outros, que ora conflitam entre si, ora correspondem a frações do capital que são aglutinadas por um único agente econômico, conferindo à Amazônia e ao Brasil uma particularidade com relação ao capitalismo, em outras palavras, expressando o seu caráter rentista, visto que o capitalista (empresário) torna-se proprietário da terra (latifundiário), constituindo-se no titular da renda fundiária, nesse caso “a determinação histórica do capital não destrói a renda da terra, nem

¹ Geógrafo. Professor Doutor na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e integrante do Laboratório de Estudos Regionais e Agrários do Sul e Sudeste do Pará (Lerassp). E-mail: rogeriomir@unifesspa.edu.br

² Docente do Departamento de Geografia/FFLCH/USP e Orientador no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Doutor em Geografia Humana (USP), com graduação em Geografia (UFMT), Letras (UFPR) e Química (IFSP) e pós-doutorado na Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne, Université Rennes 2 e Université de Pau et des Pays de l'Adour. Líder dos Grupos de Pesquisa Agricultura e Urbanização na América Latina, Geografia, Literatura e Arte e Território, Desenvolvimento e Agricultura. ORCID 0000-0001-7499-3242. E-mail: jcsuzuki@usp.br

preserva o seu caráter pré-capitalista – transforma-a, incorporando-a, em renda capitalizada” (MARTINS, 2010, p. 22).

Outra racionalidade está assentada nos “povos e comunidades tradicionais” que correspondem a sujeitos cuja existência coletiva incorpora, como critério político-organizativo, uma diversidade de situações, as quais almejam o reconhecimento de sua forma particular de territorialização. Entre esses sujeitos estão ribeirinhos, castanheiros, pescadores, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu e quilombolas (ALMEIDA, 2004).

Dentre esses povos e comunidades tradicionais destacamos os assentados, cujos territórios são conquistados por meio de “luta, suor e sangue”, ou seja, a luta pelo território e por um outro modelo de desenvolvimento, o suor devido ao trabalho diário na terra e o sangue derramado pela violência no campo. Para esses sujeitos, a terra se apresenta enquanto “terra de trabalho” (MARTINS, 1991), constituindo-se no principal instrumento laboral dos assentados, cujos ganhos advém da labuta familiar e não de capital, pois não são provenientes da exploração de um capitalista sobre um trabalhador desprovido dos seus instrumentos de trabalho. Logo, contrasta com a lógica da “terra de negócio” (MARTINS, 1991) dos latifundiários e/ou empresas mineradoras, que ao se apropriarem da terra, visam o lucro direto, pela exploração do trabalho dos que não a possuem, e indireto, com a especulação e venda da propriedade, auferindo o seu uso não produtivo, com a intenção de adquirir a renda da terra.

Nesse caso, o que está sendo disputado é a possibilidade de se ter um regime de propriedade distinta daquela pautada na propriedade capitalista da terra, elemento que unifica as lutas dos

diversos sujeitos expropriados ou não no campo (MARTINS, 1991), os quais desenvolvem relações não capitalistas de produção.

Embora essas racionalidades sejam opostas e conflitantes, contraditoriamente se articulam, pois se por um lado os Projetos de Assentamentos (PA) representam uma conquista em relação ao processo de *territorialização do capital* (OLIVEIRA, 2002), pelo qual o capitalismo avança expropriando o trabalhador de sua terra e/ou assalariando-o, por outro, o capital desenvolve a reprodução de relações não capitalistas, como o campesinato, promovendo uma relação desigual entre os camponeses e as empresas, devido a subordinação da produção camponesa pelo capital, por meio da sujeição da sua renda da terra, criando condições para extrair o seu excedente econômico (MARTINS, 1981), processo denominado de *monopolização do território* (OLIVEIRA, 2002).

Apesar dessas formas de interações contraditórias entre empresas produtoras de *commodities* e camponeses, destacamos que esses últimos se reproduzem no sudeste paraense eminentemente por meio da luta pela terra, ou seja, os camponeses organizados em movimentos sociais e/ou sindicais desenvolvem diversas estratégias para se re-territorializarem, como marchas, bloqueios de estradas, ocupações de prédios públicos e de terras, constroem acampamentos e, finalmente, após diversos processos des-reterritorializações, conseguem o projeto de assentamento que materializam a disputa pela terra e por um projeto de desenvolvimento territorial, expressando o que Fernandes (2013) denomina de conflitualidade, a qual é gerada pelo capital e pelo campesinato.

No caso da realidade do sudeste paraense, marcada pela dinâmica da fronteira (MARTINS, 2009), essa conflitualidade implica em um choque de temporalidades e espacialidades, no qual o tempo-espaço hegemônico do capital torna os outros subalternos a sua lógica, logo, os camponeses no sudeste paraense devem (re)encontrar seu próprio tempo-espaço, que há muito lhes foi negado, mas que foi reconquistado pela luta sindical e dos movimentos sociais. Contudo, essa resistência teve um custo elevado quanto ao aproveitamento de experiências sociais de uso da terra de maneira alternativa, devido aos grandes esforços empreendidos para a conquista da terra e, posteriormente, para a permanência nela, vistas as precariedades a que estão envoltos os assentamentos, em termos de saúde, educação, crédito, produção, comercialização dos produtos etc., deixando pouco tempo para refletirem sobre suas práticas históricas de produção e de outros sujeitos que compõem a fronteira, como os indígenas. Uma das formas de (re)ver esse tempo (face outras formas de interação com a natureza) está no diálogo empreendido sobre a agroecologia, a educação do campo, a cooperação na produção, entre outros aspectos, debate que representa um outro modelo de desenvolvimento que vem sendo cada vez mais disputado na arena política regional.

Essa conflitualidade implica na disputa por hegemonia, a qual é realizada entre os agentes envolvidos com o projeto agropecuário e mineral e os movimentos sociais e sindicais, salvaguardando as relações de poder assimétricas existentes entre esses sujeitos.

Tecidas essas considerações iniciais, destaca-se que o artigo objetiva analisar as formas de territorialização contra-hegemônicas implementadas pelo MST, a partir da organização dos assentamentos, no sudeste paraense, tendo como recorte espacial os Projetos de Assentamentos conquistados por esse movimento social, no período de 1994 a 2017.

Em termos de procedimentos metodológicos realizou-se uma revisão teórico-conceitual a respeito da discussão sobre hegemonia a partir da leitura de Gramsci, bem como de autores que o interpretaram com vistas a inferir uma leitura espacial, com o intuito de compreender o processo de territorialização contra-hegemônico dos movimentos sociais, em destaque o MST. Adicionalmente, fez-se análise documental em jornais e outros materiais do MST, nos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) de Instituições de Ensino Superior e de escolas do campo e em cartografias e relatórios sobre os assentamentos existentes no Incra.

Em seguida, efetuou-se trabalhos de campo nas realidades pesquisadas: 1º de Março (São João do Araguaia), 26 de Março (Marabá), 17 de Abril, Cabanos, Canudos e Lourival Santana (Eldorado dos Carajás), Palmares II, Onalício Barros (Parauapebas) e Nega Madalena (Tucumã). Nesse período se executou uma observação sistemática para o devido estreitamento das relações com os assentados, obtendo uma participação relativa no cotidiano desses sujeitos, momento em que se revelaram os elementos que compõem o projeto contra-hegemônico, além de seus conflitos e contradições, avanços e retrocessos. Essa pesquisa *in loco* durava entre 15 (quinze) dias a dois meses em média em cada

assentamento, ocasião em que coletamos dados primários, por meio de entrevistas semiestruturadas com lideranças do MST, assentados alinhados ou não ao movimento, e professores das escolas do campo.

A análise se divide em quatro seções, a saber, a primeira versa sobre o conceito de Gramsci sobre hegemonia e as interpretações espaciais elaboradas por seus intérpretes, para se definir o território contra-hegemônico que se realiza em três planos. Em seguida, discute-se o primeiro plano da disputa por hegemonia, qual seja, a luta pela “terra de trabalho” realizada pelo MST, a partir da conquista dos assentamentos. Posteriormente, analisa-se o segundo plano da disputa por hegemonia, que se refere à apropriação de aparelhos privados de hegemonia no seio da sociedade civil. Por fim, trabalha-se o último plano de ação que se reporta à construção de um outro projeto de desenvolvimento territorial pautado na agroecologia.

Interpretação gramsciana de hegemonia e sua leitura espacial

A hegemonia, para Gramsci (2014b), se expressa por parte de um grupo social ao exercer “domínio” e “direção” intelectual e moral. De um modo geral, por um lado, esse grupo domina os demais, submetendo-os às suas determinações de forma **coercitiva** e/ou pelo **consenso**. Por outro, dirige os grupos com os quais desenvolve alianças. Essa direção deve ser construída antes mesmo da conquista governamental e, quando esta ocorre, não se deve abdicar do papel dirigente.

Essa concepção de hegemonia se atrela ao que Gramsci (2001) denomina de Estado ampliado, o qual, para além de sua face governamental, se expressa pelo aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil, em outros termos, não se limita à sociedade política “ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento” (GRAMSCI, 2005, p. 84), ao passo que existe uma relação de “equilíbrio” entre a sociedade política e a sociedade civil “ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.” (GRAMSCI, 2005, p. 84).

De acordo com Schlesener (2007), o aparelho privado³ de hegemonia é assim denominado por apresentar relativa autonomia em relação à sociedade política e só emerge com as revoluções democrático-burguesas, constituindo-se em instituições nascidas da correlação de forças sociais que resultaram nesses novos Estados, do aumento da participação política dos cidadãos, dos conflitos atrelados ao desenvolvimento do modo de produção capitalista materializados em sindicatos, partidos, entre outros, do sistema escolar em seus vários níveis e das Igrejas, além de organizações tradicionais que se reorganizaram em função do novo momento histórico.

³ O “privado” dos aparelhos de hegemonia se refere ao fato de que a adesão aos mesmos ocorre de maneira voluntária e não coercitiva, manifestando uma face relativamente autônoma em relação a sociedade política. É importante frisar que “Gramsci põe o adjetivo “privado” entre aspas, querendo com isso significar que – apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ – eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade (COUTINHO, 1994, p.54-55).

Desta feita, o exercício do poder (hegemonia) é realizado pela confluência das funções da sociedade política e da sociedade civil, sendo a primeira responsável pelo “domínio” (coerção) e a segunda pela direção da sociedade mediante o consenso, com o intuito de legitimar o poder (SCHLESENER, 2007).

Para alguns autores (BARATTA, 2011; EKERS E LOFTUS, 2013; ANGELI, 1996; SILVA, 2013), essa concepção de hegemonia de Gramsci apresenta uma forte expressão espacial.

Jessop (2005) vai mais longe, pois, para o autor, a filosofia da práxis de Gramsci apresenta uma face espacial e outra histórica no que concerne à construção das suas categorias analíticas. Ele apresentava um pensamento espacial, todavia, não priorizava um raciocínio espacial, por isso não vai aprofundar seus *insights* geográficos. De acordo com o autor, Gramsci era sensível à especificidade histórica das relações sociais, mas igualmente à sua localização, diferenciando-se no lugar, no espaço e na escala.

Lefebvre (1976), por seu turno, ao fazer uma análise crítica da obra de Gramsci, pontua alguns avanços e limites em relação ao conceito de hegemonia (burguesa), indicando que esta se expressa pela conquista de instituições, de ações pedagógicas, da ideologia, em outras palavras, por um árduo trabalho cultural e institucional, no qual, para além da coerção, o consenso era fundamental ao exercício de poder. A classe dominante funciona como unidade atuando no âmbito da política do Estado.

Para Lefebvre (1976), Gramsci apresenta *insights* acerca das táticas e estratégias políticas partindo das representações hegelianas de sociedade civil e sociedade política, mas realiza uma

ruptura política com Hegel ao pensar esses conceitos a partir da filosofia da práxis. Não existe, assim, uma leitura dogmática da realidade e se oferece uma proposta original da ação, na qual o intelectual orgânico é responsável por organizar, dirigir e educar, processo no qual é igualmente educado. Além de indicar interpretações refinadas do materialismo histórico – ou melhor, sobre o conhecimento do movimento histórico, uma vez que, para o exercício do poder, o conhecimento é primordial –, o moderno príncipe usa da força do conhecimento para dominar e dirigir. O conhecimento sobre os interesses díspares permite uma maior habilidade de manobra desses interesses, favorecendo a conquista da hegemonia.

Nesse sentido, o conceito de hegemonia materializa seu caráter político quando é concebido em toda a sua amplitude, ou seja, como interpretação do materialismo histórico. Para uma classe se tornar hegemônica deve ter uma estratégia de longo prazo e várias táticas; para construir a materialidade dessa hegemonia, necessita de um grupo ativo e coeso que maneje as condições objetivas e subjetivas, as circunstâncias e conjunturas, a situação econômica e as forças sociais, tendo o partido um papel fundamental enquanto pensador coletivo. A conquista da hegemonia perpassaria do momento econômico-corporativo ao ético-político, que seria uma espécie de “lei da ação”, fundada com base na observação das revoluções europeias, levando Gramsci a confundir conceito histórico com conceito teórico. Além disso, há o fato de que a hegemonia (ainda que seja proletária) pode seguir em direção a uma ditadura. Lefebvre (1976) finaliza afirmando que esses

aspectos não impossibilitam ver em Gramsci um pensador que teoriza sobre a vontade de poder, seu ponto forte.

É com base nessas observações que Lefebvre (2000) analisa a potência do conceito de hegemonia articulada ao processo de produção do espaço. O conceito de hegemonia, em termos gramscianos, segundo Lefebvre (2000), permite analisar a ação da burguesia em relação ao espaço, designando não apenas a influência e o uso da coerção, mas identificando que a hegemonia é exercida sobre a sociedade em geral, nas suas mais variadas dimensões, pelas diversas instituições e representações sociais – dessa forma, a classe dominante se mantém hegemônica em todos os meios, incluindo o saber. Entendemos que, nesse processo de dominação, o espaço não é passivo (ao contrário, é até mesmo instrumental, visto que a hegemonia se exerce por meio dele), mas composto por uma lógica implícita, por meio do uso do saber e das técnicas. Entretanto, o espaço não é imune às contradições e resistências contra o capitalismo e suas formas de coerção e representação.

Kipfer (2008) faz uma apreciação interessante sobre as ressonâncias gramscianas na obra de Lefebvre, ao indicar como ele trabalha a imersão do Estado (próximo à ideia de sociedade civil) na vida cotidiana, e, por conseguinte, realiza a sua crítica ao Estado, como uma forma potencialmente hegemônica, e à própria vida cotidiana, inundada por um modo de vida baseada na intensiva mercantilização, portanto, central à reprodução do capital, na medida em que diminui as possibilidades de revolução. Porém, como essa dimensão do espaço (cotidiano) não se desenvolve sem

contradições, lutas políticas podem surgir. Contrariando o processo de homogeneização do espaço, movimentos sociais perturbam a ordem e se rebelam objetivando a diferença, a expressão de outros valores e visões de mundo, ou melhor, afirmam o direito à diferença (não aquela cooptada e manipulada pelo capital).

Com efeito, enquanto Gramsci entende os projetos hegemônicos implicitamente como alianças que abrangeriam divisões espaciais em múltiplas escalas, Lefebvre articula o conceito de hegemonia com a produção do espaço, indicando que, no capitalismo avançado, a hegemonia é incompleta, inconclusa e multidimensional (KIPFER, 2008).

No caso da hegemonia dos grupos capitalistas dominantes, o território é um instrumento de domínio (coerção) – seja pela exclusão que promovem em relação aos recursos (terra, água, floresta) seja pela reclusão dos grupos subalternos em periferias, que não têm o direito ao centro ou à cidade – e/ou é instrumento de direção (consenso passivo) – a propriedade privada da terra é um elemento de unidade, que desaprova qualquer ato rebelde que a conteste, afinal, ela pode ser conquistada pela labuta diária, individual e pelos meios competitivos do mercado, discurso central do modelo neoliberal em curso – instrumento esse que se alastra em todas as esferas da sociedade, do cotidiano e do corpo, disciplinando-os aos ritmos programados do capital, até à esfera do Estado, que se transverte de instituições que arbitram as disputas pelo/no território, mas se expressa também pelos *aparelhos privados de hegemonia*, que objetivam a disseminação de um único projeto de desenvolvimento territorial, pautado no ideal neoliberal.

Entretanto isso não se dá sem conflitos, pois o desenvolvimento geográfico desigual (HARVEY, 2004) – formação econômico-social – dessa hegemonia capitalista provoca uma diferenciação do território que se expressa pela elevada desigualdade, suscitando o levante rebelde de alguns movimentos sociais e sindicais que lutam por construir uma contra-hegemonia com projetos territoriais alternativos e advindo dos “de baixo”, articulados em diversas escalas, mediante um consenso ativo⁴, com a coparticipação dos sujeitos coletivos. Dessa forma, o território não se torna instrumental e sim condição de reprodução social mais solidária, que se manifesta em um projeto de desenvolvimento territorial distinto, o qual envolve uma nova visão de mundo e estratégias que nos permitam sair do momento econômico-corporativo para o ético-político.

Para Williams (1979), Gramsci desenvolveu a ideia de uma *hegemonia alternativa* (contrastante com a hegemonia da classe dirigente) mediante conexão prática entre diferentes maneiras de luta e originária da classe trabalhadora concreta que apresenta uma potência hegemônica contrária às pressões e às imposições da hegemonia dominante. Essa hegemonia é vivida e constitui um processo, ou seja, um complexo oriundo de experiências, relações e atividades que são pressionadas, limitadas e transformadas historicamente e não se manifesta unicamente como uma forma

⁴ O consenso se relaciona ao conceito de hegemonia e pode ser ativo ou passivo. No primeiro caso significa uma consolidação da democracia e do autogoverno mediante a participação efetiva dos sujeitos que passam a intervir no Estado. No segundo caso se refere a uma aparente relação democrática, visto que os sujeitos participam apenas formalmente dos processos democráticos, ratificando a dominação da classe dominante.

passiva de dominação, por isso é continuamente redefinida, alterada e recriada, visto que apresenta resistências frequentes e é desafiada por diferentes formas de pressão. Assim, Williams (1979) é quem propõe o conceito de *contra-hegemonia* ou *hegemonia alternativa*, uma vez que a hegemonia, no sentido de dominante, não se coloca como uma realidade total e única, podendo ser contraposta por formas políticas e culturais alternativas, que devem ser consideradas em uma análise histórica por afetarem significativamente o processo hegemônico, indicando inclusive aquilo que esse processo objetivou controlar. Desta feita, em termos metodológicos, não se deve reduzir as iniciativas político-culturais aos termos da hegemonia, visto que nos escaparia seu processo ativo, formativo e transformador. Por fim, é necessário reconhecer que as iniciativas alternativas estão interligadas ao processo hegemônico, que produz e limita, ao mesmo tempo, suas formas de contra-hegemonia.

De fato, Gramsci não utilizou em seus escritos o termo contra-hegemonia, isto porque, segundo Dore (2006), para ele não se tratava de permanecer no nível do *anti*, ou seja, de realizar uma resistência contra a classe dominante, visto que propunha que as classes subalternas construíssem sua própria hegemonia por meio da passagem catártica do econômico ao político.

Nesse sentido, ao utilizarmos “contra-hegemonia” devemos tecer algumas considerações. O termo apresenta o sentido de resistência, especialmente contra o latifúndio, manifesto nos projetos agropecuários e minerais do sudeste paraense, porém não significa uma ação de se opor sem uma proposição, isto é, um

projeto territorial que se disputa de diversas formas, em diferentes frentes e nas mais variadas escalas geográficas. Na verdade, a contra hegemonia implica estratégias de luta pelo território em suas múltiplas dimensões. Na dimensão material, a disputa se relaciona à propriedade da terra propriamente dita, que é a condição fundamental de reprodução dos camponeses sem-terra. Na dimensão imaterial, que se articula e integra a primeira, existe uma disputa que se realiza no seio da sociedade civil, por meio dos aparelhos privados de hegemonia

Essa outra face do projeto contra-hegemônico se desenvolve dentro e fora dos assentamentos, com o intuito de possibilitar aos assentados que permaneçam em seus territórios e, ao mesmo tempo, ampliem as escalas de ação, utilizando-se da política de escala (SMITH, 2000), para difundir sua luta, construir alianças que sejam o germe de um projeto de desenvolvimento portador de outro consenso.

A leitura da construção do projeto contra-hegemônico no sudeste paraense foi realizada por meio da pesquisa acerca da territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerando três aspectos fundamentais, quais sejam, a luta pelo território; a disputa pelos aparelhos privados de hegemonia com vistas a permanência na/da terra e a conquista de outras áreas; e a proposição de uma outra matriz produtiva pautada na agroecologia.

A construção de um projeto contra-hegemônico a partir da luta pelo território

O MST, no que se refere a luta pela terra, ou melhor, para a conquista dos territórios contra-hegemônicos, constrói uma *rede geográfica solidária camponesa de luta pela terra* (MIRANDA, 2017). Ela garante articulação, comunicação e ajuda mútua em graus diversos entre os assentamentos existentes e acampamentos, seja por meio da organização da ocupação de terra, negociação com o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e manifestações; seja através da rede de parentesco que se desenvolve entre as áreas, devido aos parentes e/ou amigos dos assentados se lançarem na luta pela conquista por seus próprios territórios de sobrevivência.

Nessa rede, os assentamentos são fundamentais para a permanência da luta, pois são bases logísticas de novos acampamentos. Isto ocorre de duas maneiras: a primeira é acolher aqueles sujeitos que efetuarão uma ocupação em uma dada fazenda próxima, depois ajudar a planejar a ação e a executá-la, destacando membros do assentamento e de outros para mobilizar o maior contingente de pessoas possível, e, assim, ter maior possibilidade de êxito ao entrar na área pretendida, evitando fortes retaliações dos fazendeiros e do aparelho policial do Estado. A ocupação pode desenvolver a construção de um acampamento, passível de sofrer processos de reintegração de posse por parte do governo, que concorrem para a retirada, muitas vezes violenta, dos sem-terra da

fazenda. Surge então o segundo momento de ajuda do assentamento, que serve novamente de local ao reagrupamento dos acampados até surgir outra oportunidade de ocupar a área.

Esta relação é mútua porque nos momentos em que os assentados necessitam realizar ações de manifestação, ocupações de prédios públicos, passeatas para reivindicar determinadas melhorias, os acampados se mobilizam conjuntamente, assim como, se houver a necessidade por parte dos acampados, os assentados igualmente ajudam, além destes últimos doarem alimentos e vestimentas para os acampamentos. Essa solidariedade também ocorre entre os acampamentos, especialmente nos momentos de violência, conforme relata um dos acampados:

Aqui a gente não pode ultrapassar dos limites aqui, a gente vive oprimido aqui, porque se a gente atravessar um pouquinho para dentro da grota prá lá, eles metem bala na gente, isso aqui é constante [...] a gente resiste porque o MST é muita gente né, aqui nós tava pouco, somo 150, mas que Deus o livre quando eles vem pra cima da gente os outros acampamentos socorrem a gente [...] Isso é tipo coletivo, que a gente faz tudo coletivo, trabalha coletivo, o encaminhamento das coisa tem que ser aprovado na base em torno do acampamento [...] ai vai encaminhando, então se lá no [acampamento] Hugo Chaves, na Cedro [Acampamento Helenira Resende], na [acampamento] Maria Bonita precisar é só ligar pra gente [...]. Nós trabalhamos assim, nós somos assim. As vezes nós pega ajuda [de outros assentamentos] assim que nem Palmares [II], 17 [de Abril] [...]. (Entrevistado A, acampado no Frei Henri, 57 anos, entrevista concedida em 9 de abr. 2015).

A rede geográfica solidária camponesa de luta pela terra resultou na permanência a longo prazo nos acampamentos que existem na realidade e possibilitou a criação de novos assentamentos.

Além dessa articulação entre assentamentos e acampamentos, o MST cria outras alianças que possibilitam desenvolver uma política de escalas, ampliando a arena de disputa por outro modelo de desenvolvimento territorial. Nesse sentido, regionalmente vêm se constituindo ações conjuntas com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), organizados na Fetagri (Federação de Trabalhadores da Agricultura) e na Fetraf (Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar), e em nível internacional articula-se a Via Campesina.

Essa “política de escala” consiste, segundo Smith (2000), na necessidade de se “saltar escalas” como uma forma de rebeldia aos limites impostos pelo capital no que diz respeito à escala de ação dos sujeitos subalternos, relegados geralmente a periferias ou áreas longínquas que ainda não foram devidamente territorializadas pelo capital.

É importante frisar que a política de escala nos remete à compreensão de que ela é um produto social, que se materializa em uma feição zonal, pois apresenta limites (constituindo arenas políticas), provenientes de particularidades/diferenças histórico-geográficas, que estão em contínua transformação e redefinição.

Todavia igualmente possui uma face reticular, devido às escalas estarem articuladas verticalmente a partir de relações de poder que se manifestam em múltiplos pontos do território, não apenas de cima para baixo, ou do global para o local, visto que hoje é perceptível a *flexão escalar* (SMITH, 2004), proveniente da reorganização da escala, cuja estrutura territorial herdada é chamada para cumprir outras funções ou é refeita para se adequar

às novas necessidades sociais, resultando em relações não mais entre Estados-nações apenas, mas entre empresas e Estados, ou entre cidades e empresas e/ou Estados.

Essa política de escala, por seu turno, não é produto do capital unicamente, uma vez que, ao manifestar o conflito entre capital e trabalho, torna possível observar a luta territorial em diversas escalas e pela escala, a exemplo dos movimentos sociais, que em sua prática cotidiana desenvolvem alianças em diversos lugares com outros sujeitos, como Organizações Não Governamentais e sindicatos, articulam-se em diversos níveis espaciais (local, municipal, estadual, regional, nacional, supranacional, continental e mundial), dependendo do grau de organização; e disputam o direito ao acesso dessas múltiplas territorialidades, ou, ainda, “saltam escalas” com o intuito de ampliar seu território, em condições não mais precarizadas (para isso se utilizam dessa estratégia para construir uma outra hegemonia, ainda que em condições adversas e assimétricas de poder e com conquistas pontuais e graduais, a exemplo dos projetos de assentamento).

Nesse sentido, as escalas geográficas participam ativamente da construção da hegemonia esboçada pelos movimentos sociais, com destaque ao MST, visto que possibilitam uma maior universalização das lutas. Todavia não se pode ter acesso a essas escalas se não for por meio das redes geográficas. Elas apresentam por propriedade primaz a conexidade, ou seja, a articulação com vários pontos do território de forma a possibilitar fluxos de toda ordem, pessoas, mercadorias, informações. Os nós dessa rede são

lugares de conexões e de poder econômico-político e cultural (DIAS, 2005).

As redes produzem um potencial de interconexão elevado entre os lugares, levando ao que Harvey (1999) denomina de *compressão do espaço-tempo*, possibilitada pelos avanços substanciais no setor de telecomunicação e transporte. Entretanto a rede, por ser um produto da sociedade capitalista, materializa suas contradições e assimetrias econômico-políticas, excluindo uma parcela considerável da população, devido ao que Massey (2000) conceitua como geometrias do poder.

Isso significa, no momento atual, que o controle do espaço não está circunscrito a sua face apenas zonal (contínua ou contígua), e sim igualmente reticular, pois nossos referenciais identitários não estão apenas no âmbito do enraizamento e sim na própria mobilidade. Desta feita, *“territorializar-se significa também, hoje, construir e/ou controlar fluxos/redes e criar referenciais simbólicos num espaço em movimento, no e pelo movimento”*. (HAESBAERT, 2004, p. 280, *grifado no original*)

A eficácia do poder atualmente está na capacidade e rapidez de atuar nas diversas escalas geográficas nos diferentes tipos de território. Assim, quanto mais restritos a uma modalidade do território e a uma escala específica de ação, mais facilmente perderemos o poder de controle sobre fenômenos e ações (HAESBAERT, 2004).

Desta feita, o MST articula-se também em diversas escalas geográficas, por meio das redes, com o intuito de “saltar escalas” e tornar a luta mais globalizada.

A construção de um projeto contra-hegemônico a partir da disputa dos aparelhos privados de hegemonia

Um dos pilares do projeto contra-hegemônico do MST se assenta na educação, que não pode ser confundida como um processo formal, restrito ao âmbito da escola; nem mesmo a escola pode ser restrita a um espaço de repasse de informações disciplinares.

Para Caldart (2000), o significado da experiência de educação no/do MST transcende a escola: enquanto processo formativo, a educação perpassa o conjunto das ações do MST e as vivências dos sujeitos, constituindo um movimento sociocultural de formação do sem-terra, que se constrói enquanto sujeito cultural a partir de suas ações. Para a autora, o MST desenvolveu um processo de *ocupação* das escolas, que não ocorreu de maneira homogênea em todos os assentamentos e acampamentos, tampouco se encontra acabado. Em termos sintéticos sobre esse movimento de ocupação das escolas, considera-se três significados: a) os sem-terra se mobilizam pelo direito à escola, que deve ser, contudo, um espaço de significado concreto para os sujeitos; nesse primeiro momento, por volta do início dos anos 1980, as ações educativas envolviam as mães e os professores, posteriormente, os pais e algumas lideranças do movimento foram se envolvendo e, aos poucos, as crianças também; b) o MST assumiu a tarefa de organizar e articular endogenamente a sua organicidade, uma mobilização para propor uma pedagogia específica às escolas conquistadas e construir

condições de formar educadores capazes de trabalhar nessa direção; para este fim, criou-se em 1987 o Setor de Educação, formalizando a intencionalidade que vem ampliando o próprio conceito de escola: inicialmente a luta se desenvolveu em torno das escolas de ensino infantil e hoje são disputados os espaços nas universidades, aglutinam-se esforços na alfabetização dos jovens e adultos e fomentam-se processos de escolarização e formação da militância; c) a partir dos dois momentos anteriores, o MST incorporou a escola à sua dinâmica, isto é, a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, logo, os acampamentos e assentamentos necessariamente devem ter escolas baseadas nos princípios do movimento, politizando o debate em torno da escola e colocando-a como uma questão central na luta pela reforma agrária.

Os princípios do MST, aludidos acima, advém das experiências históricas acumuladas pelo movimento e subdivide-se em filosóficos (referentes à visão de mundo, concepções mais abrangentes em relação à sociedade e à educação) e pedagógicos (elementos condizentes com a forma de fazer e de pensar a educação, em que se reflete sobre a metodologia dos processos educativos) – sublinha-se que as duas categorias encontram-se imbricadas (MST, 1996).

As premissas filosóficas e pedagógicas que pautam a compreensão de educação do MST, em nossa interpretação, apresentam ressonâncias gramscianas, especialmente quando Gramsci (1978) destaca a ideia de que somos todos filósofos, não constituindo, sobremaneira, uma especialidade profissional. Assim,

existe uma *filosofia espontânea* que se manifesta na linguagem, visto que carregamos conosco um conjunto de noções e de conceitos determinados, no senso comum e no bom senso, na religiosidade popular e em todo o sistema de crenças e formas de interpretar o mundo, que se denomina habitualmente de “folclore”, contudo, essa filosofia espontânea pode ser desenvolvida em uma perspectiva crítica, em que se questiona a “concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior e, portanto, por um dos grupos sociais em que todos estamos automaticamente mergulhados desde a nossa entrada no mundo consciente” (GRAMSCI, 1978, p. 10) e se propõe elaborar sua “própria concepção do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar passiva e dolentemente que a nossa personalidade seja formada a partir de fora” (GRAMSCI, 1978, p. 10).

Esse movimento de crítica corresponde à *filosofia da práxis* que rompe com a separação entre teoria e prática e coloca a necessidade de um contato constante com as “gentes simples”, visto que é essa relação que historiciza a filosofia. Em outras palavras, a filosofia da práxis se apresenta inicialmente sempre como uma ação polêmica e crítica diante da concepção de mundo existente, ou ainda, do senso comum e dos intelectuais. Isso porque se busca conduzir as “pessoas simples” a uma concepção superior de vida, em que os intelectuais devem ter um contato direto com os sujeitos, de forma a constituir um bloco intelectual-moral que possibilite um avanço intelectual da massa e não de grupos específicos. Nesse sentido, a massa deve primar por uma compreensão crítica de si mesma, que é resultante de uma luta de

“hegemonia’ política, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real”. (GRAMSCI, 1978, p. 23).

Partindo dessas premissas gramscianas, é possível perceber a intencionalidade do MST na construção de uma *filosofia da práxis* em sua proposta formativa com a intenção de não recriar, embora nem sempre consiga, as hierarquias verticais próprias da sociedade capitalista, baseada no individualismo, na competitividade e na divisão intelectual/instrumental.

Ao contrário, por meio da educação, articulada à luta pela terra, o movimento almeja a constituição de relações coletivas, solidárias e com a participação de todos os sujeitos nos diversos níveis escolares. Aliás, assim como propôs Gramsci (1995), para além das especializações, considera-se a práxis educativa, que articula o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e a capacidade de trabalho intelectual. A escola igualmente não é pensada por sua marca social, na qual cada grupo social apresenta um tipo de escola específica, perpetuando assim uma determinada função tradicional, ou seja, dirigente ou instrumental.

Contudo, esse processo formativo não hierárquico, dialógico e crítico implica em disputas pelas instituições de ensino, bem como os seus conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem, processo que ocorre desde os acampamentos, conforme relata um dirigente do MST

[...] organizamos logo e imediatamente, a construção imediatamente da escola. A escola é o alicerce de

qualquer acampamento, se não tem escola não existe acampamento por muito tempo, isso é comprovado, que é a escola e que vem dar vida ali, tu vai ter a mulher, vai ter a criança [...]. (Entrevistada B, assentada do PA 26 de Março e dirigente do MST, 52 anos, 30 set. 2016)

Paralelamente, o MST, em conjunto com outros movimentos sociais e sindicais, vai se utilizar de políticas de escalas educacionais (MEEK, 2014) para repensar regionalmente e nacionalmente as políticas públicas, no intuito de construir a Educação do Campo, sendo importante nesse processo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, que garantiu gradativamente a alfabetização de crianças, jovens e adultos residentes no espaço agrário brasileiro e, particularmente, do sudeste paraense.

O Pronera reforçou o projeto do MST de “ocupar as escolas” com professores formados a partir dos seus princípios, e igualmente ajudou a construir cursos nas Universidades e Institutos Federais do Pará, que se tornam outro local de disputa com os agentes econômicos hegemônicos, como as empresas mineradoras, que incentivam os cursos de engenharias, e os fazendeiros, que priorizam os cursos voltados para o agronegócio.

Nesse contexto, no sudeste paraense, desenvolveram-se cursos de alfabetização de jovens e adultos, formação profissionalizante e/ou do ensino médio, graduação em Agronomia, Letras e Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (Residência Agrária), além da aprovação em 2016 do curso de bacharelado em Direito,

denominado Direito da Terra, junto a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para (Unifesspa)⁵, *campus* de Marabá.

É importante deixar claro que toda essa luta pela democratização da educação no/do campo no Brasil, e, particularmente no sudeste paraense, não é exclusiva do MST, ao contrário, o movimento se articula com outros para a construção dessa pauta de reivindicação de direito comum.

Outro aspecto importante se refere ao fato dessa disputa pelos espaços formativos não cessarem, ao contrário, ela é cotidiana. Um exemplo desse processo são as escolas do campo, que ao se inserirem no contexto de transição de acampamento para assentamento, são impactadas pelas transformações inerentes a esse novo território, passando a serem alvos de interesses internos e externos. No primeiro caso, os novos sujeitos que adentram o PA (especialmente aqueles mais capitalizados como comerciantes, proprietários locais de pequeno e médio porte que adquiriram a terra sem passar pelo momento do acampamento) começam a questionar o ensino e os princípios norteadores dele, pois preferem uma desvinculação com o movimento social. No segundo caso, existem iniciativas de imposição por parte dos governos municipais e/ou estaduais do currículo formal como o único conteúdo a ser ministrado (e muitas vezes distante da realidade dos assentamentos).

⁵ A Unifesspa foi criada em 2013 pelo desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) – que atuava na região desde 1987 – a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que objetivava aprofundamento e consolidação da interiorização das Instituições de Ensino Superior no país.

Paralelamente, existe uma disputa com a proposta de ensino em desenvolvimento pela empresa mineradora Vale S.A., que realiza parcerias com as instituições governamentais municipais e estaduais por meio de sua fundação. Essa articulação é chamada pela empresa de Parceria Social Público-Privada (PSPP), conceito que remete a uma noção de investimento social pactuada entre sociedade civil, governo e empresas para o desenvolvimento de “projetos sociais nos territórios que envolvem a articulação de pactos de ação conjunta não apenas entre parceiros locais [...], mas também entre parceiros externos” (FUNDAÇÃO VALE, 2015, p. 9). Dentre os programas educacionais se destacam: Programa Estação Conhecimento, Programa de Qualificação Profissional, Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Gestores de Educação, Programa de Aperfeiçoamento das Práticas Pedagógicas, Programa Ação Educação, Programa Escola que Vale, Programa Torre Gente, Programa Vale Juventude, Programa Escola Modelo e Programa Vale Alfabetizar.

Desta feita, existe um embate entre a formação hegemônica e a formação pautada na pedagogia do movimento (FERREIRA, 2012), sabendo-se que a primeira se pauta em um conhecimento fragmentado e/ou profissional, que define as linhas de construção de um intelectual especializado que reproduz os ideais e valores hegemônicos, ao passo que a segunda formação anseia por um conhecimento crítico, que prima pela construção de um intelectual orgânico em diálogo com a filosofia da práxis.

Essa luta por uma construção crítica do processo formativo perpassa igualmente pela discussão de um outro modelo de desenvolvimento, pautado, por exemplo, na agroecologia.

A construção de um projeto contra-hegemônico a partir de outros usos do território

A proposta agroecológica se coloca em contraponto à Revolução Verde, correspondendo a uma transformação capitalista da agricultura e da pecuária, mediante sua mecanização, visando o aumento da produção e dos lucros. No que se refere à Revolução Verde, há o cultivo intensivo do solo, a monocultura, o uso de fertilizantes inorgânicos, de agrotóxicos para controlar as pragas e manipulação genética de plantas e animais a partir da transgenia, sem haver uma preocupação com os impactos nos diversos ecossistemas, com destaque para a perda da variabilidade do material genético e de alternativas no âmbito alimentar. Essas mutações extravasam para a dimensão social, visto que promovem a desigualdade espacial pelo avanço da expropriação do território camponês e a conseqüente expansão do latifúndio e da concentração fundiária, além de criar relações de dependência do campesinato com as empresas fabricantes dos pacotes tecnológicos (MALAGODI, 2005; PEREIRA, 2012).

A agroecologia, por seu turno, de acordo com Altieri (2012), projeta para além das práticas agrícolas alternativas o desenvolvimento de agroecossistemas que possam diminuir bruscamente a dependência em torno de agroquímicos e energia externa. Ela se baseia em um conjunto de práticas científicas e

sociais. Como ciência, se pauta na “*aplicação da Ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis*” (ALTIERE, 2012, p. 15-16, grifado no original). A intenção é produzir uma diversificação agrícola que promova interações biológicas e sinergias benéficas entre os componentes do agroecossistema, permitindo a regeneração da fertilidade do solo e a manutenção da produtividade e proteção dos víveres ali existentes. Como prática social, a agroecologia se fundamenta no conjunto de conhecimentos e técnicas provenientes dos agricultores e suas experimentações, assim, seu “enfoque tecnológico está enraizado na diversidade, na sinergia, na reciclagem e na integração, assim como em processos sociais baseados na participação da comunidade” (ALTIERE, 2012, p. 16). Com isso, objetiva-se ampliar as possibilidades produtivas dos camponeses e sanar as necessidades alimentares mediante fomento à autossuficiência. Seu enfoque privilegia a escala local, por concentrar seus esforços no abastecimento dos mercados mais próximos para que os circuitos entre produção e consumo dos alimentos sejam encurtados.

A agroecologia, portanto, apresenta para além de uma perspectiva técnico e científico, uma dimensão sociocultural importante que se relaciona com o saber local (camponês e indígena), se contrapõe à lógica tecnicista da Revolução Verde e, conseqüentemente, ao padrão agroindustrial hegemônico. Dessa maneira, oferece formas de ação social coletiva de manejo ecológico que almejam criar propostas participativas em torno de uma produção alternativa que contribua para diminuir a deterioração

ecológica e social ocasionada pelo neoliberalismo em curso (SEVILLA-GUZMÁN, 2001).

Nessa disputa se desenvolve uma guerra de posição⁶, na qual o MST defende a soberania alimentar por meio da agroecologia. Assim, a luta pela terra ganha uma amplitude maior, pois é igualmente uma luta por formas mais sustentáveis de agricultura e da manutenção do território camponês e de seu modo de vida – em linhas gerais, de um projeto territorial contra-hegemônico.

No que se refere à realidade do sudeste paraense, de acordo com Pereira (2015), há uma construção histórica em torno de um saber camponês que não degrada o ambiente, advindo da miscigenação social e cultural entre posseiros e indígenas; tal construção, muito embora marcada por conflitos e negociações, mobiliza os saberes agrícolas autóctones e permite que sejam apropriados por agroextrativistas, a exemplo da mandioca, espécime vegetal manipulada pelos índios da Amazônia, que passou a ser a base alimentar dos camponeses. Entretanto, com o avanço do capital na porção sudeste do Pará na década de 1970, o acúmulo agroecológico desse “campesinato florestal” acabou prejudicado em decorrência do processo de expropriações de seus territórios ou do reassentamento a partir de uma nova lógica produtiva, pautada na derrubada da mata para extração da madeira, no cultivo de roças e depois do capim para o gado. A pecuária acabou se tornando o principal meio de sustento dessas populações, em decorrência da

⁶ Para Gramsci (2014a), a guerra de posição se refere a disputa por hegemonia no seio da sociedade civil, logo, pressupõe um processo de longa duração no qual se vislumbra a transformação de “um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento” (p. 320).

dificuldade de circulação e acesso aos mercados, sendo o gado mais fácil de comercializar. Paralelamente, o próprio Estado, nos anos 1990, foi um indutor da pecuarização na região por meio dos financiamentos, como o Fundo Constitucional do Norte (FNO). Por seu turno, os migrantes advindos principalmente do Maranhão, quando chegavam ao sudeste paraense, não conseguiram replicar os cultivos outrora praticados, pois não recebiam assistência técnica necessária para produzir em meio à floresta, concorrendo para a proliferação de pragas e doenças nas lavouras dos assentamentos. Essa questão é debatida nas representações organizativas, inicialmente no sindicalismo e posteriormente no MST.

O debate em torno de uma formação envolvendo uma agricultura sustentável tem sua origem nos sindicatos, a partir de suas discussões com a Universidade Federal do Pará (UFPA), em Marabá. Nesse sentido, foi criado o Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), com o objetivo de gestar um curso voltado para os camponeses, em parceria também com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o *Groupe de Recherche et d'Échanges Technologiques* (França). Nesse contexto, para haver uma representação jurídica do CAT, foi criada a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (Fata), e para o desenvolvimento e organização das pesquisas acerca da realidade do sudeste paraense foi fundado o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (Lasat). A partir dessa rede foi discutida uma maneira de inserção da produção camponesa no mercado, surgindo como proposta o cooperativismo: as diversas cooperativas que surgiram passaram a integrar a

Federação de Cooperativas Araguaia-Tocantins (Fecat) (PEREIRA, 2015).

Essa experiência sindical constituiu o adubo que nutriu a construção formativa do MST, pois muito de seus quadros advêm dos sindicatos, que historicamente também estabeleceram as condições materiais para que a universidade se abrisse ao diálogo, assim como realizou com o MST diversas ações que possibilitaram a luta pela educação e pela agroecologia em contraponto à hegemonia agropecuária e mineral da região.

Nesse ponto do trabalho se destaca a experiência do MST que visa construir territorialmente uma base material, através dos assentamentos organizados, para que o debate da agroecologia possa se desenvolver no sudeste paraense. Mas, antes se torna necessário a apresentação de alguns limites e contradições existentes hoje em torno da questão agroecológica.

Uma premissa importante a considerar é a diferença do ritmo com o qual esse processo de transição para agroecologia se desenvolve em termos nacionais em comparação à região amazônica. Isso porque o tempo histórico da fronteira e as condições objetivas são diferentes, o que interfere na própria organização e estratégia do MST no sudeste paraense, visto que, enquanto em nível nacional, na década de 1990, já havia um relativo desenvolvimento do cooperativismo, principalmente no Sul do Brasil, na realidade pesquisada pouco se tinha avançado na luta pela conquista da terra:

Em alguns momentos na realidade o MST a gente segue né, as deliberações nacionais do movimento, a luta, o

calendário, agora nosso tempo histórico aqui na Amazônia por a gente ter... essa distância do Centro-Sul [...] e esse tempo histórico nosso que é outro [...]. Na negociação nacional (do MST) a pauta do Sul e Sudeste era muito para as cooperativas, nós era a pauta da terra, não tinha nem a terra ainda desapropriada e eles já estavam lá num processo de agroindustrialização. (Entrevistada C, dirigente do MST e professora, 42 anos, 12 jul. 2016)

Essa é uma questão fundamental para compreender como, na Amazônia e particularmente no sudeste paraense, a construção de um projeto de produção alternativa começa a ser discutido tardiamente, ou seja, enquanto em outras regiões brasileiras já havia um debate em torno da produção em cooperativas, na Amazônia ainda se lutava pela criação de assentamentos.

Um outro fator que implicou na discussão da agroecologia, apenas recentemente, foi a imposição de um projeto coletivo com base no ideal do cooperativismo da organização nacional do MST, que desconsiderou as trajetórias histórico-geográficas dos recém assentados locais, culminando para “uma ruptura política, a partir de fatores ideológicos externos, que determinou de fora para dentro (a ideia de alguns para a realidade de muitos) o ensaio das novas relações sociais e a tentativa de identidade e coesão sociais” (CARVALHO, 1999, p. 29). O resultado foi uma cooperação forçada, na qual havia a destinação de alguns lotes para atividades coletivas (piscicultura, gado, mandioca etc.) por grupos de até dez famílias que estivessem localizadas próximas (estas correspondiam na época aos Núcleos de Base).

Entretanto essas áreas acabaram sendo posteriormente repartidas individualmente, devido aos seguintes fatores: a) os camponeses preferiam resguardar sua autonomia em seus

respectivos lotes individuais, embora a troca de experiência e de ajuda mútua permanecesse; b) a falta de acompanhamento técnico para a implementação das atividades levou, em casos extremos, a perda total do cultivo ou dos animais, como peixes e gado (voltado em grande parte para extração de leite); c) a liberação de financiamento para determinados víveres se deu fora do período adequado para sua plantação; d) o envolvimento dos agricultores foi desigual, em termos de tempo de trabalho destinado ao projeto coletivo, visto que muitos acabavam se dedicando quase que exclusivamente ao seu lote individual; e) houve conflitos culturais tanto no que se refere ao manejo e uso do solo, quanto aos cultivos e/ou animais que deveriam ser priorizados; f) as infraestruturas coletivas para o beneficiamento dos artigos agropecuários, em muitos casos, nem chegaram a funcionar ou foram desativadas, devido à pouca oferta de matéria-prima uma vez que os assentamentos eram recentes; o recurso financeiro governamental serviu apenas para aquisição e instalação das agroindústrias e não para sua manutenção; dificuldade de acesso à energia elétrica para o funcionamento das máquinas; inexistência de acompanhamento técnico; e poucos recursos para aquisição de matéria-prima e manutenção das infraestruturas adquiridas.

Esse processo “acabou desgastando o que era para ser um processo de formação acumulativo e de força organizativa”⁷, dificultando a construção do projeto posterior do MST, qual seja, a implementação de cooperativas, as quais ficaram inviabilizadas em função de diversos problemas, elencados acima, decorrentes da

⁷ Entrevistada E, assentada no PA 26 de Março e dirigente do Setor de Produção do MST, 42 anos, 13 jul. 2016.

adoção do modelo produtivista, o qual ocasionou o endividamento progressivo do assentado.

Em face dessa crescente contradição nos assentamentos, o MST, em articulação com outros movimentos sociais regionais, nacionais e internacionais, tem se mobilizando em torno da agroecologia em sua dimensão educativa, como forma de pensar gradativamente uma possibilidade de mudança produtiva e de relação mais cooperativa entre os assentados, valorizando o conhecimento camponês local e suas experiências de luta para que possam permanecer na terra.

Nesse sentido, sobressaem-se duas experiências fundamentais, quais sejam, o *Campus Rural de Marabá* (CRMB), do Instituto Federal do Pará (IFPA), e o lala Amazônico, que se originam da articulação entre diversos sujeitos da sociedade civil, como a universidade, os assentados, os acampados, os movimentos sociais (MST, Fetagri e Via Campesina) e o Estado a partir das políticas públicas, especialmente o Pronera.

De acordo com as lideranças do MST, no que tange especificamente ao CRMB/IFPA, sua gestação adveio da pauta da escola agrotécnica, que se tornou uma questão fundamental aos movimentos sociais nos anos 2000 ao colocarem esse anseio formalmente em um grande acampamento no INCRA nesse período.

É no bojo das lutas em torno da educação do campo que se constitui a disputa pelo CRMB/IFPA no âmbito territorial, pois ele envolve o conflito geográfico de sua posição político-educacional. De um lado, existia a proposta dos movimentos sociais e sindicais a respeito de onde seria a construção da instituição e do projeto

educacional, que reforçaria a luta pela terra assim como a permanência nela a partir de outra matriz produtiva, pautada na agroecologia. Do lado oposto, existia a discussão do agronegócio com o intuito de ceder um espaço para o desenvolvimento das atividades, o que implicaria ingerência sobre os cursos e demandas do IFPA.

Nesse contexto, o MST, em 2008, acabava de conquistar definitivamente o PA 26 de Março, localizado em Marabá-PA, e existia ali a discussão sobre os espaços coletivos, dentre eles um local de formação dos agricultores. Assim, foi feita a proposição de que o CRMB/IFPA se constituísse em uma área doada dentro do assentamento. Essa proposta foi aceita pelos sujeitos envolvidos e efetivada em 2009 pelo Estado, que construiu o IFPA rural no território camponês.

Após essa definição do local e, conseqüentemente, da posição político-econômica que permearia o processo formativo do instituto, diversas reuniões e plenárias foram desenvolvidas para que fosse construído o projeto político-pedagógico a partir das contribuições da universidade, dos movimentos sociais, entre outras entidades. Seu conselho diretor é composto por representantes do MST, Fetagri, Fetraf, estudantes, pais, técnicos, professores e direções (ensino, extensão e pesquisa), de forma que as decisões são tomadas de maneira coletiva.

Os cursos surgidos foram oriundos das lutas históricas em torno da licenciatura e do convênio com o Pronera e partem do princípio de que a agroecologia deve ser o elemento central da educação do campo, visto que os principais sujeitos abarcados com

o Instituto Federal seriam os sem-terra e assentados, mas igualmente o indígena, devido a sua forte presença na região.

Assim como o CRMB/IFPA, o Instituto Latino-Americano de Agroecologia (Iala)⁸ Amazônico surge de uma articulação entre os movimentos sociais, a Via Campesina, a universidade e o Incra.

Sua gestação advém do diagnóstico de que na região praticamente inexistia um sistema de ciência e tecnologia amazônico que subsidiasse as experiências no âmbito científico para o aperfeiçoamento de processos referentes à recuperação de áreas degradadas e sistemas de produção sustentáveis. Além disso, os lotes destinados aos assentamentos são incompatíveis com a prática de exploração florestal extensiva e de baixo impacto, devido ao reduzido espaço destinado às famílias nos PAs, o que contribui para uma intensificação do uso do solo nessas realidades e dificulta o desenvolvimento de agroecossistemas sustentáveis sem a devida incorporação de inovações agroecológicas (UFPA, 2010).

O espaço do IALA Amazônico se localiza em um lote coletivo do Assentamento Palmares II, localizado em Parauapebas-PA. Esse local é produto de um projeto oriundo de um dos núcleos de famílias existentes entre os anos iniciais da década de 2000, intitulado *Núcleo Filhos da Terra*. O objetivo era desenvolver atividades em conjunto que, embora não tenham gerado o resultado esperado de

⁸ A rede de IALAs surgiu no interior da Alternativa Bolivariana das Américas (ALBA), a partir da articulação do governo venezuelano e da Via Campesina. Atualmente existem a Escola Latino Americana de Agroecologia no Paraná, criada em 2005; o IALA Paulo Freire na Venezuela, criado em 2006; o IALA Guarani no Paraguai, criado em 2008. Foram discutidos no ano de 2009 o IALA Andino na Colômbia; a Escola Nacional de Agroecologia no Equador e o IALA Yacucho no Peru. O IALA Amazônico, em Parauapebas-PA, foi oriundo de discussão em 2008.

cooperação, conseguiram criar um espaço para a formação dos sujeitos sob a coordenação do MST. A ideia central do IALA é contribuir com a construção do intercâmbio de saberes, ou seja, o científico e o popular, a partir da particularidade da Pan-Amazônia e seus países (Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa).

O primeiro curso desenvolvido no IALA Amazônico foi o de especialização, no ano de 2011, denominado de “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Pan-Amazônia”, que compunha o programa Residência Agrária e tinha como parceiros a universidade (responsável pelo quadro docente e o processo de qualificação dos estudantes); o INCRA (sua participação consistia em articular, implantar e acompanhar o programa Residência Agrária); a Via Campesina (incumbida de mobilizar assentados, sem-terra, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, entre outros, a participarem das atividades propostas pelo projeto, além de cooperar com a seleção dos educandos e a elaboração e acompanhamento deles ao longo do curso); os movimentos sociais (que devem mobilizar suas lideranças para divulgar e participar do projeto); e o MST (que cedeu o espaço físico do assentamento e contribuiu para a organização do projeto em conjunto com a universidade e a Via Campesina). O público esperado era de quarenta educandos da Amazônia Brasileira e dez dos outros países que integram a Via Campesina Internacional e a Pan-Amazônia (UFPA, 2010). Contudo essa primeira turma atendeu apenas 28 educandos provenientes do Equador, Colômbia e Brasil.

É importante percebermos como esse diálogo de saberes que se inicia no IALA – a partir de reflexões oriundas das experiências dos educandos e dos princípios da agroecologia, correlacionando-os à problemática da questão agrária em diversas escalas geográficas – apresenta um caráter teórico e prático, pois sempre desencadeia um projeto de intervenção que tem como laboratório o Assentamento Palmares II e o próprio IALA, com a discussão e a execução, por exemplo, da horta mandala, do minhocário, das fossas biosséticas, do sistema de captação de água, entre outras ações que podem ser replicadas nos locais de moradia dos educandos.

A partir do que se discutiu até o presente momento, observa-se que, no âmbito da luta pela terra, a educação do campo e a agroecologia compreendem pilares de sustentação importantes, que se desenvolvem a partir do que Meek (2014) denomina de *políticas de escala educacional*, pois embora sejam projetos contra-hegemônicos realizados na escala local, são provenientes de ações territoriais que mobilizam múltiplas escalas e sujeitos para que se efetive.

Para Meek (2014), que refletiu sobre a dimensão educacional e agroecológica sob o prisma do que ele intitula de “ecologia política da educação”, tomando como referência empírica o Assentamento 17 de Abril, localizado em Eldorado dos Carajás-PA, os movimentos sociais se envolvem em lutas simultaneamente locais, regionais e nacionais em torno da reforma da educação, resultando em alterações nas políticas públicas e nas práticas de aprendizagem sobre a dimensão socioambiental.

No sudeste paraense, a agroecologia assume uma importância discursiva no seio do MST, muito embora sua prática efetiva nos assentamentos que o movimento ajudou a construir ainda seja muito incipiente, conforme se observou na pesquisa de campo e igualmente foi identificado nos trabalhos de Meek (2014) e Costa (2014). Isso é reflexo, por um lado, de uma estrutura territorial muito marcada por conflitos de terra e que demanda do movimento a permanente luta pelo território, além de refletir experiências produtivas pouco exitosas com base na perspectiva da cooperativa e na crescente pecuarização nos projetos de assentamento. Por outro lado, os espaços de discussão da agroecologia e da educação do campo vêm ajudando a construir um outro consenso em torno do território, pautado nas experiências camponesas e dos movimentos sociais.

Considerações finais

A elaboração de um projeto contra-hegemônico por parte do MST envolve a disputa pelo território e um outro modelo de desenvolvimento que se assenta no tripé *terra-educação-produção*.

A terra é a base material para a reprodução socioeconômica e político-cultural dos sujeitos que compõem o movimento, os quais almejam se territorializarem por meio de projetos de assentamentos, ainda que para isso enfrentem anos de dificuldades em acampamentos construídos no interior ou nas proximidades das propriedades pleiteadas para fins de reforma agrária. Nesse processo estruturaram uma *rede geográfica solidária camponesa de*

luta pela terra, que permitiu ao MST a construção dos assentamentos existentes, assim como dos acampamentos, estabelecendo entre eles relações de solidariedade e ajuda mútua, além de uma rede de parentesco. Igualmente teceram alianças territoriais com outros movimentos sociais ou sindicais, com vistas ao uso da política de escalas para conquistar políticas públicas.

Contudo a luta é mais ampla, ou seja, não é apenas pelos PAs, ela comporta também um modelo de produção pautado na diversidade produtiva e na agroecologia, e para alcançar tal objetivo foi necessário “ocupar” as escolas, universidades e institutos para que se discutissem criticamente esse novo modelo de desenvolvimento, pautado no consenso ativo (GRAMSCI, 2001) das classes subalternas.

A agroecologia envolve a construção de um projeto territorial contra-hegemônico que se pauta na filosofia da práxis, ou seja, em um conjunto de valores produzidos a partir das experiências dos sujeitos do campo, cujos saberes são fundamentos para a construção de uma teoria transformadora da realidade, em que o papel dos movimentos sociais e sindicais, em consonância com a participação das Universidades (Unifesspa) e dos Institutos (*campus Rural de Marabá do IFPA e Iala Amazônico*), é de grande importância para garantir a inclusão desses saberes em políticas públicas, em cursos de ensino básico e superior e na própria realidade dos PAs.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. *Revista Brasileira Estudos Urbanos e Regionais*, v. 6, 1, 2004, p. 9-32.

ALTIERE, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.

ANGELI, J. M. A questão meridional de Antonio Gramsci: elementos emergentes para uma geografia política. *Universidade e sociedade*. Rio de Janeiro, ano VI, n. 10, 1996, p. 128-133.

BARATTA, Giorgio. *Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CALDART, Roseli. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, H. M. de. As contradições internas no esforço de cooperação nos assentamentos de reforma agrária do MST (período 1989-1999). In: CONCRAB. *A evolução da concepção de cooperação agrícola do MST (1989 a 1999)*. São Paulo: CONCRAB/MST, 1999. (Caderno de cooperação agrícola, nº 8). p. 27-38.

COSTA, Caetano De'Carli Viana. *Sonhos de abril. A luta pela terra e a reforma agrária no Brasil e em Portugal. Os casos de Eldorado dos Carajás e Baleizão*. 2014. 454 p. Tese (Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e Política: A dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Leila Christina. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias de (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 141-162.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Revista Caderno Cedes*, vol. 26, n. 70, 2006, p. 329-352.

EKERS, Micahel; LOFTUS, Alex. Introduction. In: EKERS, Michael et *alli* (Eds.). *Gramsci: Space, Nature, and Politics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STÉDILE, João Pedro. (Org.). *A questão agrária do Brasil: o debate da década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 173-238.

FERREIRA, Ayala Lindabeth Dias. *Realidades e desafios da educação do campo na escola Crescendo na Prática – Parauapebas/PA*. 2012. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária) – Universidade Federal do Pará, Marabá, 2012.

FUNDAÇÃO VALE. *Relatório de atividades*. 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/SiteAssets/Paginas/Relatorio-Atividades-2015/Relatorio-Atividades-2015.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Introdução à filosofia da práxis*. Lisboa: Antídoto, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

HARVEY, David. *Espaços de esperança*. São Paulo: Loyola, 2004.

HAESBAERT, Rogerio. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

JESSOP, Bob. Gramsci as a spatial theorist. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, v. 8, n. 4, 2005, p. 421-437.

KIPFER, Stefan. How Lefebvre urbanized Gramsci: hegemony, everyday life, and difference *In: GOONEWARDENA, Kanishka et alli* (Eds.). *Space, Difference, Everyday Life: Reading Henri Lefebvre*. Abingdon: Routledge, 2008.

LEFEBVRE, Henri. *De l'État, tome II: De Hegel à Marx par Staline*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1976.

LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 2000.

MALAGODI, Edgard. Revolução Verde. *In: MOTTA, Márcia* (Org.). *Dicionário da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 407-408.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da Terra*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio (Org.). *O espaço da diferença*. São Paulo: Papius, 2000. p. 176-185.

MIRANDA, Rogério Rego. *(Contra)hegemonia e território do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no sudeste paraense*. 2017. 380 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-09042018-135445/publico/2017_RogérioRegoMiranda_VOrig.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

MEEK, David. *Movements in education: the political ecology of education in the brazilian landless workers' movement*. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of Georgia, Athens, 2014. Disponível em: [http://bc.ufpa.br/site/images/DocumentosPDF/Meek Movements in Education.pdf](http://bc.ufpa.br/site/images/DocumentosPDF/Meek%20Movements%20in%20Education.pdf). Acesso em: 12 jan. 2017.

MST. *Princípios da educação no MST*. São Paulo: Setor de Educação, 1996. (Coleção Caderno de educação, n. 8).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 2002.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Salete et alli (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

PEREIRA, Airton dos Reis. *Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará*. Recife: Editora UFPE, 2015.

SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura*: Gramsci. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo. *La agroecología como estrategia metodológica de transformación social*. Córdoba, Espanha: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba, [s.d.]. Disponível em: <http://www.agroeco.org/socla/pdfs/la_agroecologia_como.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

SILVA, Marco Aurélio. Dialética e Geografia em Antonio Gramsci. *Lutas Sociais (PUCSP)*, v. 17, 2013, p. 21-32.

SMITH, Neil. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção de escala geográfica. In: ARANTES, Antônio (Org.). *O espaço da diferença*. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 132-175.

SMITH, Neil. Scale bending and the fate of the national. In: SHEPPARD, E.; MCMASTER, R. B. (Eds.). *Scale and geographic inquiry: nature, society, and method*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 192-212.

UFPA. *Projeto Pedagógico: Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Pan-Amazônia*. Marabá, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ESTÁGIO NO IFSP: LEITURA DA ABORDAGEM CTSA NO CAMPUS DE CAPIVARI

Júlio César Suzuki¹

O estágio supervisionado como oportunidade de pesquisa

O estágio supervisionado na formação acadêmica é extremamente importante, como dimensão fundamental de aproximação ao mundo do trabalho, com suas dificuldades técnicas, sociais, políticas, culturais e econômicas.

O mundo do trabalho é, ou deveria ser, relativo aos adultos, em que os jovens incursionam, como aprendizes, em seus estágios. Assim, o estágio é momento ímpar de socialização e de incorporação de experiências necessárias para se incursionar para complexidade das relações socioprofissionais dos adultos.

No caso particularmente do licenciando em Química, a realização do estágio possibilita a mediação técnica com foco não apenas nos experimentos em si, agora, traduzidos para as necessidades de formação na Educação Básica, mas também a atenção com a linguagem a traduzir conhecimentos adquiridos nas disciplinas de formação teórica e metodológica relativa à área de conhecimento, bem como à atenção

¹ Docente do Departamento de Geografia/FFLCH/USP e Orientador no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Doutor em Geografia Humana (USP), com graduação em Geografia (UFMT), Letras (UFPR) e Química (IFSP) e pós-doutorado na Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne, Université Rennes 2 e Université de Pau et des Pays de l'Adour. Líder dos Grupos de Pesquisa Agricultura e Urbanização na América Latina, Geografia, Literatura e Arte e Território, Desenvolvimento e Agricultura. ORCID 0000-0001-7499-3242. E-mail: jcsuzuki@usp.br.

aos processos de ensino e de aprendizagem, em que materiais, técnicas e vínculos pedagógicos são construídos e reelaborados de acordo com os sujeitos com os quais se dialoga na prática da sala de aula e do laboratório.

Com a compreensão de que a realização do estágio permite um aprofundamento da leitura do universo social em que se insere o aprendiz, tomou-se como norte da pesquisa a experiência com a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) realizada durante o estágio supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Química, junto a diversas disciplinas da área de Química do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo.

Assim, o **tema** que orienta nossa análise é o da formação profissional em estágio docente, em que o foco principal é a abordagem CTSA, tendo em vista o seu significado como sentido fundamental de contextualização dos conhecimentos tratados nas disciplinas da área de Química, conformando-se, assim, como a direção prioritária das atividades de estágio e de pesquisa por nós realizada.

A importância da contextualização, com foco na interdisciplinaridade, foi afirmada, por André Luís Della Volpe (2018, p.4), “[...] como recurso pedagógico que pode promover a aprendizagem de conceitos, ao conferir significado aos conteúdos e integrá-los ao cotidiano do estudante [...]”.

Nestes termos da contextualização como elemento central do olhar em relação à abordagem CTSA, sobressai-se a relevância da interdisciplinaridade, conforme salientou Della Volpe (2018) em sua pesquisa realizada, em turmas do Ensino Médio, do Campus de Capivari

do Instituto Federal de São Paulo, a partir da discussão de pigmentos inorgânicos como tema gerador em 3 sequências didáticas.

Sem repetir o sentido da pesquisa desenvolvida por Della Volpe (2018), incursionamos, como **problema de pesquisa**, pela discussão do estágio como locus de aprendizagem da contextualização no Ensino de Química a partir das experiências vivenciadas em práticas pedagógicas reais, realizadas durante o segundo semestre de 2019.

Assim, **justifica-se** a nossa pesquisa pela importância que aporta ao traduzir uma leitura da diversidade de experiências alcançadas durante o estágio como oportunidades de aprendizagens em utilizar a abordagem CTSA.

A **hipótese** que orientou nossa análise é a de que a prática docente, junto à área de Química, no Ensino Médio do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo, tem como orientação geral a abordagem CTSA, com padrões e perspectivas adequadas aos diferentes grupos de estudantes.

Então, o **objetivo geral** de nossa pesquisa foi o de analisar o uso da abordagem CTSA, na prática dos docentes da área de Química, junto ao Ensino Médio do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo, o que requereu dar conta dos seguintes **objetivos específicos**: 1) diferenciar, em termos gerais, os grupos de estudantes por curso ofertado; 2) identificar práticas docentes relativas à abordagem CTSA; e 3) discutir a importância do estágio na formação profissional.

Como **metodologia**, então, seguiu-se pela observação participante, em turmas diversas de disciplinas da área de Química, do Ensino Médio do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo, com anotações das atividades desenvolvidas, bem como identificação

dos procedimentos utilizados pelos docentes em sala de aula, além da análise do contexto geral de aprendizagens possíveis ofertadas aos discentes em espaços múltiplos constituídos durante o segundo semestre de 2019. Foi, ainda, realizado levantamento bibliográfico sistemático, a partir dos seguintes termos: método CTSA, metodologia CTSA, abordagem CTSA e estágio docente.

O levantamento bibliográfico foi realizado com foco: a) na compreensão geral da abordagem CTSA e de seu histórico, bem como nos debates que salientam a importância do estágio na formação profissional docente, o que permitiu a construção da reflexão que faremos sobre **abordagem CTSA e estágio docente**. Em seguida, será possível a discussão do **estágio curricular supervisionado**, oportunidade em que serão apresentados os preceitos fundamentais que regem o estágio curricular supervisionado no Curso de Licenciatura em Química, bem como o planejamento e execução do nosso estágio. Por fim, será realizado o debate da diversidade de uso da abordagem CTSA entre os docentes da área de Química do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo, sob o título de **práticas docentes no Ensino de Química**.

Abordagem CTSA e estágio docente

O estágio docente, momento de aproximação dos licenciandos com o ambiente escolar, pode ser lido como pleno de extremas expectativas, sobretudo no caso dos mais inexperientes, em que o currículo impõe, pela primeira vez, o contato com o universo da Educação Básica, conforme afirma Irton Milanesi (2012, p.209):

O estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade.

Compreende, então, o estágio “[...] ao período que a universidade dispõe para que o futuro profissional adquira competências teórico-práticas para o exercício de sua habilitação.” (SILVA, 2016, p.27)

O estágio, assim, conforme afirmado por Kenia Cristina Moura de Oliveira Silva (2016, p.27), ao tratar sobre as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos em Química, é o espaço em que se podem relacionar teoria e prática, superando leituras dicotômicas tradicionais deste par dialético:

Na concepção de estágio como lócus de conhecimento e aprendizagem, o aluno mantém um constante vai e vem entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, tornando-se um espaço de conflitos, discussões e construção sobre o ser docente, formando os primeiros traços da identidade profissional do professor de química. O estágio torna-se então o campo ideal para congregar teoria e prática – que por muitos foram vistas como dicotômicas [...]

Edalma Ferreira Paes (2017, p.140) é taxativa ao reconhecer o estágio como espaço privilegiado de aprendizagens ao futuro professor, em que contradições e pulsações estão afloradas:

Enquanto etapa que possibilita maior alcance dos fazeres da profissão, é o estágio quem oportuniza condições teórico-práticas para o exercício da docência. Nesse sentido, voltar à escola básica na condição de estagiário [...] traz muitas particularidades inerentes à opção profissional assumida: ser professor. Essa experiência, que se

configura num movimento de articulação de vozes, desejos e ações daqueles que se encontram em processo de formação, permanece desafiando a aproximação desses estudantes das particularidades do seu futuro campo de atuação.

É, então, num universo de contradições, pulsações e expectativas que se insere o discente da licenciatura durante o seu estágio supervisionado, em que, no caso em particular da Química, a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) é extremamente importante, ainda que bastante recente, ainda que se referindo ao debate sobre Ensino de Ciências (STRIEDER, 2012), espaço privilegiado para a busca desta relação, cujas leituras ainda são prenhes de enorme diversidade de posições, resultando em divergências inclusive na composição da sigla: CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) para uns, CTSA para outros, conforme assegura Rosaline Beatriz Strieder (2012, p.12-13):

[...] ao buscar o diálogo com trabalhos de Ensino de Ciências auto-identificados como CTS, seja através da análise da produção, seja em discussões realizadas em encontros da área, percebe-se a diversidade de posicionamentos; a partir da qual é possível afirmar que o lema CTS abarca uma série de sentidos e significados.

Essa diversidade pode ser percebida, por exemplo, nas diferentes designações que têm recebido esse Enfoque. Dentre as quais merece destaque (além da CTS) a CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), que vem sendo usada principalmente por pesquisadores que buscam evidenciar a dimensão ambiental [...]

Ainda segundo Rosaline Beatriz Strieder (2012), o movimento CTS surgiu, em meados do século XX, em reação aos limites postos pela concepção tradicional de ciência e tecnologia no que se refere aos significados políticos, econômicos e ambientais do desenvolvimento científico e tecnológico, em que superadas diferenças originais de

posição sobre a prioridade da centralidade da análise em um de seus termos constitutivos, reconheceu-se um núcleo comum ao se enfatizar a dimensão social da ciência e da tecnologia:

- o rechaço da imagem de ciência como atividade pura e neutra;
- a crítica à concepção de tecnologia como ciência aplicada e neutra;
- a promoção da participação pública na tomada de decisão. (STRIEDER, 2012, p.25)

Della Volpe (2018, p.33) salienta, em relação ao movimento CTS, a existência de uma nova compreensão da ciência: “O início do movimento CTS remete ao final dos anos 60, visando proporcionar uma nova forma de compreensão da ciência e da tecnologia, bem como suas inter-relações com a sociedade e a forma como ela vem sendo construída [...]”.

Ainda, segundo Della Volpe (2018, p.35-36), o enfoque CTS deve permitir múltiplas relações na compreensão dos fenômenos:

Adotar a educação com enfoque CTS como uma concepção de ensino permite que outras abordagens presentes na pesquisa da área de Educação em Ciências, como o ensino por investigação e o enfoque histórico-filosófico (proposta de ensino utilizando História e Filosofia da Ciência – HFC), por exemplo sejam utilizadas em determinados momentos do processo. Objetivando uma formação humana integral, surge a necessidade de se articular, juntamente com os componentes curriculares, questões referentes ao mundo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Destaca-se nos PCN+, dentre as competências a serem 36 desenvolvidas em Química, na contextualização sociocultural, a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporâneas. Desta forma, a organização dos conceitos a serem ensinados devem partir de sua relação com temas de natureza sociocientíficas (atuais) [...]. Tais questões sociocientíficas devem permitir discussões que envolvam aspectos relacionados à interação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade,

processos tecnológicos, temas sociais relativos à ciência e à tecnologia, aspectos filosóficos e históricos da Ciência e aspectos sociais de interesse da comunidade científica, além da inter-relação destes itens, possam ser abordados no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem, segundo um enfoque CTS, pode proporcionar uma “ponte” entre aspectos desejáveis a sociedade, visando a uma formação humana integral e aspectos relevantes à formação do cidadão, capaz de discutir temas que envolvam ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Assim, a abordagem CTS/CTSA requer muito mais do docente, cujas interações são fundamentais no sentido de contextualizar os conteúdos necessários ao aprendizado da Química, o que foi possível verificar em inúmeras oportunidades durante o estágio curricular supervisionado.

Estágio Curricular Supervisionado: entre planejamento e execução

O estágio de docência, junto ao Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de São Paulo, Campus de Capivari, se constitui, obrigatoriamente, de 400 horas de atividades, no mínimo, distribuídas entre estágio curricular de supervisionado de observação (ECSO), estágio curricular de supervisionado de participação (ECSP), estágio curricular de supervisionado de regência (ECSR) e estágio curricular de supervisionado de gestão educacional (EG).

Assim, tendo como parâmetro a sugestão de distribuição de carga horária proposta no *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química* (IFSP, 2017), com possibilidade de estágio em Ensino Fundamental II (75 horas), Ensino Médio (300 horas) e Gestão Educacional (25 horas), bem como a distribuição das 400 horas entre observação, participação, regência, acordou-se, com o orientador de

estágio, Prof. Dr. Carlos Fernando Barboza da Silva, a seguinte distribuição da carga horária, no período de 25 de julho a 21 de dezembro de 2019:

Quadro 1 – Distribuição da carga horária de estágio

Atividades	Horas
Estágio curricular de supervisionado de observação (ECSO)	150
Estágio curricular de supervisionado de participação (ECSP)	150
Estágio curricular de supervisionado de regência (ECSR)	50
Estágio curricular de supervisionado de gestão educacional (EG)	50
Total da carga horária	400

Fonte: Plano de atividades do estágio

Tendo em vista que o estágio curricular supervisionado ocorreu completamente no Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo, todas as atividades foram desenvolvidas junto ao Ensino Médio, nas turmas de Química Geral do 1º semestre do Técnico Subsequente em Química (QG/1ºTCSQ), Química Qualitativa do 3º semestre do Técnico Subsequente em Química (QL/3ºTCSQA e QL/3ºTCSQB), Química Qualitativa do 3º ano do Técnico Integrado em Química (QL/3ºTI), Físico-Química do 1º semestre do Técnico Subsequente em Química (FQ/1ºTCSQB), Técnicas de Laboratório do 1º semestre do Técnico Subsequente em Química (TLB/1ºTCSQ), Química do 1º ano do

Técnico Integrado em Química (Química/1ºTI), Físico-Química do 2º ano do Técnico Integrado em Química (FQ/2ºTI) e Química do 4º semestre do Técnico Integrado em Administração – modalidade EJA (1ºEJA), conforme quadro 2.

Quadro 2 – Discriminação das turmas de estágio

Docente	Turmas	Carga horária
Ana Carla Dantas Midões	QG/1ºTCSQ	30h00
André Castilho Garcia	QL/3ºTCSQA QL/3ºTCSQB QL/3ºTI FQ/1ºTCSQB	186h40
Carlos Fernando Barboza da Silva	Gestão	82h00
João Batista de Medeiros	TLB/1ºTCSQ	65h00
Luis Eduardo Pais dos Santos	Química/1ºTI FQ/2ºTI	90h00
Thalita Arthur	1ºEJA	46h10
Carga horária total		499h50

Fonte: Sínteses das atividades desenvolvidas na unidade de estágio

Houve, ainda, durante o estágio, integração entre observação, participação e regência, pois, ao se planejar a execução plena da carga horária de 400 horas, optou-se por articular estas dimensões de formação profissional com a de gestão educacional, seguindo ao que fora proposto no plano de atividades de estágio, em que pese ter sido superado o limite mínimo da carga horaria exigida legalmente ao se terem executadas, aproximadamente, 500 horas de estágio, conforme as sínteses das atividades desenvolvidas na unidade de estágio, já

assinadas pelo dirigente da unidade, Prof. Waldo Luís de Lucca, Diretor Geral do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo, e contabilizadas pelo Coordenadoria de Extensão (CEX).

Experiências de estágio de um estudante de licenciatura em Química

A primeira aproximação realizada durante o estágio, por se tratar de um espaço minimamente conhecido, tendo em vista ser o mesmo em que se realiza o Curso de Licenciatura em Química, optou-se pela aproximação aos documentos oficiais gerais e específicos relativos ao Instituto Federal de São Paulo, ao Campus de Capivari, ao Curso de Licenciatura em Química e aos cursos em que se realizaria o estágio. Assim, foi realizada a leitura, ainda que sumária, dos seguintes documentos: *PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) – 2019/2023* (IFSP, 2019), *Projeto Político-Pedagógico – PPP – 2015-2019* (IFSP, 2015) *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química* (IFSP, 2017), *Projeto Integrado do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio PROEJA* (IFSP, 2016), *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio* (IFSP, 2014) e *Curso Técnico em Química* (IFSP, 2012).

Foram, em seguida, contatados os docentes vinculados à área de Química dos cursos do Ensino Médio do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo no sentido de averiguar a possibilidade de estágio em suas turmas, o que aceito sem qualquer dificuldade, havendo somente uma decisão pelas turmas dos períodos vespertino e noturno, tendo em vista que o discente realiza a Licenciatura em Química no

período matutino, bem como a maior diversidade de experiências de estágio, razão pela qual se optou por disciplinas diferentes na área de Química, bem como por estagiar com ao menos 4 docentes, no intuito de incorporar práticas pedagógicas distintas, sabendo que a qualidade dos docentes é reconhecida pela comunidade, o que não foi um critério de seleção.

Tais nortes foram completamente alcançados ao se estagiar, em turmas do vespertino e noturno, junto aos professores Ana Carla Dantas Midões, André Castilho Garcia, João Batista de Medeiros, Luís Eduardo Pais dos Santos e Thalita Arthur, dos cursos integrado e subsequente em Química e do subsequente, modalidade PROEJA, em Administração.

Houve possibilidade de se verificar, além da excelente formação dos docentes e do esforço permanente de construção afetiva e profissional da relação entre professor e aluno, o cuidado com as ementas das disciplinas e a atenção no encontro das melhores alternativas para a discussão dos temas pertinentes a cada aula, envolvendo materiais impressos (textos, exercícios, contratos de atividades etc.), apresentações em power point, documentários, atividades laboratoriais, debates, tarefas, plantão de dúvidas e uso de aplicativos disponíveis para celulares.

Essa riqueza de atividades demonstrou o compromisso dos docentes, o que resultou em importante dedicação por parte dos estudantes, cuja demonstração da aprendizagem se dava na resolução de exercícios em sala, nas respostas às perguntas feitas pelos docentes durante a exposição de novos conteúdos em relação a aprendizagens anteriores, além das atividades de verificação de aprendizagem, como listas de exercícios ou provas escritas.

Foi possível verificar, ainda, em relação à dedicação dos estudantes, a grande parte dos frequentadores dos cursos noturnos, também, trabalhadores, que eram raras as ausências às aulas, o que demonstra o quão cativantes são os docentes da área de Química nos cursos em que se deu o estágio.

Porém, verificou-se muito baixa frequência dos estudantes à Biblioteca do Campus de Capivari ou à Biblioteca Pearson, bem como consultas, em geral, a materiais de baixa confiabilidade acadêmica quando se tratava de uma aproximação a conteúdos extraclasse, em sites de divulgação muito genérica.

A participação na Semana de Ciência e Tecnologia, na Comissão de Apoio, permitiu ainda ver com muita atenção o envolvimento dos discentes, bem como o interesse ampliado na descoberta de debates pouco presentes no meio acadêmico, como o de estética e uso de maquiagem. Mas, também, foi possível verificar o desejo em aprimorar e aprofundar discussões que permeiam as suas formações, particularmente em relação aos rejeitos e ao desperdício produzidos na sociedade moderna.

Novamente, para a organização e execução da Semana de Ciência e Tecnologia, foi possível ver o empenho dos professores em construir o espaço do Campus de Capivari do Instituto Federal de São Paulo em locus fundamental de aprendizagem e de socialização, em que as preocupações com as transformações tecnológicas, os cuidados com o ambiente, a diversidade social, cultural, étnica, política e sexual, as mudanças históricas da sociedade são sempre presentes.

Práticas docentes no Ensino de Química

O estágio docente realizou-se fundamentalmente em disciplinas da área de Química em 3 cursos distintos: Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio PROEJA, Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Química.

Numa leitura eminentemente qualitativa, foi possível perceber grupos muito distintos de discentes. Enquanto, no Técnico em Administração, havia sobretudo discentes maiores de idade, em que se podia identificar uma predominância da faixa etária entre 25 e 35 anos; no Técnico em Química (concomitante e/ou subsequente), em grande parte, os discentes, com faixa etária predominante entre 17 e 25, já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, sendo muito comum relatos, em sala, de suas experiências no chão da fábrica ou em laboratórios; muito diferente da situação encontrada no Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, cuja faixa etária era principalmente de discentes entre 15 e 17 anos, ainda não inseridos no mercado de trabalho.

As diferenças de faixa etária e de inserção no mercado de trabalho puderam ser relacionadas ainda a maiores facilidades ou dificuldades em lidar com os conhecimentos químicos.

Enquanto os discentes do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio revelavam maior facilidade em compreender raciocínios abstratos com linguagem específica da Química, os do Técnico em Administração revelavam dificuldades muito significativas. Próximos ao primeiro grupo, encontravam-se os discentes do Técnico em Química (concomitante e/ou subsequente), em que pese ter sido um agregador de potencialidades a experiência profissional diretamente ligada à

Química, ainda que fosse comum, para muitos deles, a existência de dificuldades com o raciocínio matemático ou com o uso da norma culta na expressão verbal.

Mediando este universo de grandes diversidades, os docentes revelaram estratégias muito inteligentes, em grande medida articuladas com a abordagem CTSA, tendo em vista que a contextualização e a perspectiva histórica sempre estiveram presentes, além da preocupação ambiental.

Uma das discussões mais marcantes durante o estágio, cujos sentidos e direções já havíamos podido nos aproximar no Curso de Licenciatura em Química, foi a da segurança no laboratório, em que não somente o cuidado com o outro, mas com o ambiente fora ressaltado. A noção de acidente como construção histórica no desenvolvimento de protocolos, a partir do conhecimento das substâncias e das suas propriedades, bem como o desenvolvimento de neutralizadores adequados a cada situação, foi um momento ímpar da verificação da abordagem CTSA durante o estágio.

A discussão, ainda, dos agrotóxicos e seus impactos ambientais, como tema gerador para a compreensão do que seria a Química e o seu campo de leitura do mundo e de ação profissional, também se revelou como situação muito particular de contextualização e adequação à abordagem CTSA.

Situação similar ocorreu em relação ao debate da história da tabela periódica, em que a análise do conhecimento científico em relação à identificação das propriedades de cada um dos elementos químicos, em muito contribuiu para pensar a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

Ainda, sobre o debate dos ácidos e das bases, em cálculos estequiométricos ou em reações de equilíbrio, também foi possível discutir o impacto destas substâncias em relação ao ambiente.

Outra oportunidade em que a contextualização esteve muito presente, articulada à compreensão do desenvolvimento científico e tecnológico, ocorreu no debate da construção de pilhas, em que há troca de íons.

Articulados todos os debates mencionados com outras oportunidades de aprendizagem, como as ocorridas, com extrema diversidade temática, durante a Semana de Ciência e Tecnologia, permitiram a formação dos estudantes, em qualquer um dos três cursos mencionados, com foco na abordagem CTSA, em que pese mencionar que as maiores dificuldades de linguagem matemática ou verbal foram obstáculos para a constituição de espaços de reflexão mais abstratos.

Considerações finais

O estágio, no Instituto Federal de São Paulo, no Campus de Capivari, foi uma experiência extremamente rica, em que se identificou a presença de professores envolvidos densamente com o projeto pedagógico da instituição de formação técnica, cultural e política, relacionando os princípios fundamentais da relação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA), sobretudo na atenção aos rejeitos químico produzidos em laboratório, à contextualização dos conteúdos às mediações vivenciadas pelos estudantes, às transformações tecnológicas e seus impactos na sociedade moderna e no aprimoramento do olhar sobre o real, ao desenvolvimento da Ciência como processo social e histórico, dentre inúmeras dimensões, como a

dos conhecimentos tradicionais relativos à composição das substâncias e aos seus usos e a da desigualdade social na apropriação dos conhecimentos e dos bens oriundos dos avanços científicos e tecnológicos.

Como elemento formativo, particularmente após várias experiências de aprendizagem escolar, foi um momento importante para identificar que as complexidades do mundo da escola na Educação Básica requerem necessariamente este momento de aproximação fundamental na formação do futuro professor, no caso em particular de Química.

A escola é um universo extremamente complexo, pleno de mediações, em que o acúmulo de práticas, mediado pelas teorias e métodos compreensivos, contribui densamente para uma atuação mais densa em relação aos objetivos propostos por cada docente na relação com os princípios institucionais da unidade de que faz parte.

Por fim, vale ainda mencionar o quanto foi significativo olhar o universo da Educação Básica a partir da abordagem CTSA, em que o conhecimento da Química não se restringe a fórmulas e a reações, mas possuem um significado político, social e ambiental, bem como uma história e uma compreensão do mundo.

Referências

DELLA VOLPE, André Luís. *Pigmentos inorgânicos como tema para interdisciplinaridade e contextualização no ensino de Química*. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Departamento de Química, Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10202/Disserta%
c3](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10202/Disserta%c3)

%a7%c3%a3o%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf?
sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 nov.2020.

IFSP. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Capivari: IFSP, 2017. Disponível em <<https://drive.ifsp.edu.br/s/rTDPmA0oYtztEJg#pdfviewer>>. Acesso em: 25 jul.2019.

IFSP. *PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) – 2019/2023*. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em <https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf>. Acesso em: 25 jul.2019.

IFSP. *Projeto Integrado do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio PROEJA*. Capivari: IFSP, 2016. Disponível em <http://www.ifspcapivari.com.br/wp-content/uploads/2016/09/cpv_ppc_tcnico-em-administraao-integrado-ao-ensino-midio_-proeja_aprovado-pela-resoluo-n.-64-de-06-de-setembro-de-2016.compressed.pdf>. Acesso em: 25 jul.2019.

IFSP. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio*. Capivari: IFSP, 2014. Disponível em <<http://www.ifspcapivari.com.br/documentos/ppc/plano-curso-integrado-quimica.pdf>>. Acesso em: 25 jul.2019.

IFSP. *Curso Técnico em Química*. Capivari: IFSP, 2012. Disponível em <<http://www.ifspcapivari.com.br/documentos/ppc/plano-curso-tecnico-quimica.pdf>>. Acesso em: 25 jul.2019.

IFSP. *Projeto Político-Pedagógico – PPP – 2015-2019*. Capivari: IFSP, 2015. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/0B2h6zpzGbMZsb0tDUHpBOU8zOTg/view>>. Acesso em: 25 jul.2019.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>>. Acesso em: 15 nov.2020.

PAES, Edalma Ferreira. *Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores*; reflexos de

experiências no Instituto Federal Fluminense. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330631/1/Paes_Edalm aFerreira_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330631/1/Paes_Edalm%20aFerreira_D.pdf)>. Acesso em: 12 nov.2020.

SILVA, Kenia Cristina Moura de Oliveira. *Estágio supervisionado na formação inicial de professores; o dito e não dito nos PPC de Licenciatura em Química*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/Silva__Kenia_Cristina_Moura_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 12 nov.2020.

STRIEDER, Roseline Beatriz. *Abordagens CTS na Educação Científica no Brasil; sentidos e perspectivas*. 2012. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/publico/Roseline_Beatriz_Strieder.pdf>. Acesso em: 12 nov.2020.

CONTRIBUIÇÕES E APRENDIZADOS DA MONITORIA ACADÊMICA EM GEOGRAFIA AGRÁRIA NO SER LICENCIADO-PESQUISADOR EM GEOGRAFIA

Ricardo Santos de Almeida ¹

Notas Introdutórias

As dificuldades de compreensão de temáticas geográficas em torno do espaço agrário estão cada vez mais presentes nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Aqui, buscaremos elidir discussões que confluirão nos processos de aprendizagem proporcionados no exercício da monitoria no Ensino Superior relacionadas a disciplina Geografia Agrária entre os anos de 2011 a 2013 na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Neste sentido, destacamos que é por esta experiência que se perpassam aprendizados sobre as categorias geográficas aplicadas aos mais diversos recortes espaciais cujas ações estejam diretas ou indiretamente relacionadas às dinâmicas socioterritoriais agrárias.

Por mais que os discentes da licenciatura em Geografia estejam direcionados à compreensão das temáticas aprendidas na universidade e seus aprendizados transpostos no futuro em salas de aula, aqui defenderemos que todo licenciando/licenciado é sobretudo um

¹ Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro e da rede pública municipal de Porto Calvo/AL. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Doctorando en Ciencias de la Educación pela Universidad Interamericana. Maceió/AL, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>. E-mail: ricardosantos@gmail.com.

pesquisador e deve superar o condicionamento à recepção de informações. Neste sentido, é na acadêmica que os incentivos a pesquisas, por mais simples que sejam devem associar-se a fase de desenvolvimento psicossocial e vivência dos discentes orientadas pelos docentes que lecionam as disciplinas, tal como destaca Carvalho e Fabro (2011). E é buscando suprimir as dificuldades no processo formativo do licenciando que o Conselho Universitário da UFAL por meio da Resolução nº 55/2008 de 10 de novembro de 2008, viabiliza aos discentes regularmente matriculados a participação em processos seletivos para o exercício da função monitor em disciplinas sob orientação de um docente responsável por aprendizados e pesquisas na disciplina, e na vida profissional. Neste artigo, enfatizaremos a monitoria na disciplina Geografia Agrária analisando a vivência e ótica não apenas de monitores desta disciplina, mas também dos discentes atendidos e docente da disciplina.

A disciplina Geografia Agrária existe na UFAL nos cursos Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado a partir de 2006, após a reformulação dos regimes anuais em semestrais, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e anteriormente possuía a denominação Geografia Rural. Hoje, caso ainda possuísse esta denominação a disciplina Geografia Rural não atenderia mais aos anseios teórico-metodológicos, pois estaria limitada segundo a docente da disciplina aos modos de vida no campo e sendo assim, atualmente devem-se analisar as complexidades existentes nas relações entre o Estado, o Capital, o Trabalho e o Campo para assim dar sentido as configurações do Espaço Geográfico, este sendo para Santos (1978) produção e reprodução social. O Espaço Geográfico não é estático, é dinâmico e possui

especificidades condicionadas pela estrutura social e evolução das técnicas que o reorganiza.

A disciplina Geografia Agrária nos norteia à compreensão das questões territoriais atuais frente a dinamicidade das relações entre Estado, Capital e Trabalho. E para compreendê-las em todos os níveis escalares seguiu-se a matriz curricular atual articulando também outros elementos, tais como a identificação das categorias analíticas da ciência geográfica – Paisagem², Lugar³, Território⁴, Região⁵ e Espaço Geográfico⁶ – e suas relações com a Economia Política e Sociologia em níveis macro e micros sociais. Permeiam nestas, principalmente as relações entre capitalistas e proletários, pois ainda coexiste neste tempo-espaço a reprodução camponesa em sua complexidade. É através do modo de socialização entre esses indivíduos, no que se referem as questões político-ideológicas e identitárias, que se (re)produzem através da troca de mercadorias por dinheiro e novamente por mercadorias e para além disso, pelo seu próprio modo de vida a margem da lógica da lucratividade sendo a terra além de mera estratificação oriunda de minerais ou organismos que compõem sedimentações que proporcionam a produção de alimentos, dando significado a terra como locus de sobrevivência e morada sem valor mensurável.

Compreendê-los paralelamente a lógica do capital – lucro – e suas implicações conduzem a reflexões críticas sobre o atual período histórico do qual fazem parte a fim de evitarmos reduzir a questão agrária apenas

²O estudo da Paisagem é ressaltado pela sua transformação relacionada entre pessoas e natureza e seus laços com o local, e que dependem também de fatores externos. A Paisagem é composta pelo visto, sentido e percebido.

³Auxilia o método fenomenológico que visa referenciar individualmente ou coletivamente na construção de um debate sobre o espaço geográfico enquanto morada.

⁴Espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder.

⁵A depender da metodologia do pesquisador viabiliza a compreensão da dinâmica regional no que se refere os componentes socioeconômicos.

⁶Espaço onde se dão as relações socioespaciais, é produto da ação humana.

como debates agrícolas – agricultura familiar, pequeno, médio ou grande latifundiário. Devem ser enfatizados também como se encontram as condições proporcionadas por uma localidade para a produção de alimentos, como promovem os deformadores das concepções teóricas dos estudiosos das questões agrárias.

Os principais objetivos da disciplina Geografia Agrária, segundo UFAL (2006), permeiam-se por: abordar teoricamente a agricultura analisando o processo evolutivo e transformador do homem sobre a natureza; relacionar os modos de produção, bem como se dão a acumulação primitiva, os clãs, o feudalismo, o capitalismo, socialismo no mundo e suas implicações socioespaciais no que tange a questão agrária; refletir sobre a estrutura fundiária mundial; analisar o processo de colonização brasileiro e a Formação Econômico Social, como condicionantes para as atuais relações de produção no capitalismo; identificar e analisar a estrutura fundiária brasileira; diferenciar campesinato e agricultura capitalista devido as específicas relações de produção. E é neste contexto, que a monitoria permite aos monitores vivenciarem e auxiliarem os discentes que tem dificuldade, principalmente os que vão à busca de soluções que viabilizem uma melhor aprendizagem, potencializando também a docente orientadora a refletir sobre sua prática pedagógica.

Essa nova dinâmica promove também o estreitamento das relações entre teoria e prática uma vez que todos aprendem mais e melhor, pois não há limitação no entendimento, pois vários pensamentos potencializam discussões e revigoram o sentido científico maximizando também a qualidade dos cursos. Sendo assim, para desenvolver esta atribuição são necessários os aportes teóricos e metodológicos no que

se referem a compreensão do sentido da ciência geográfica e a contribuição dos principais estudiosos, como Antonio Carlos Robert Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manuel Correia de Andrade, Milton Santos, Roberto Lobato Corrêa, Ruy Moreira dentre outros.

O que estuda a Geografia Agrária?

Segundo os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado a disciplina Geografia Agrária corresponde a leitura, interpretação e análise tempo-espacial envolvendo

O surgimento e o desenvolvimento da agricultura, vistos como fatores fundamentais na produção do espaço geográfico. O processo de desenvolvimento do capitalismo e as transformações na produção agropecuária e nas relações cidade-campo. Evolução da agricultura brasileira. A questão agrária e a questão agrícola. Os complexos agroindustriais e a pequena produção agrícola. Os movimentos sociais no campo (UFAL, 2007, p. 18).

Como proposto nos Projetos Políticos Pedagógicos, tanto do curso Licenciatura quanto o do Bacharelado, estão inclusos referenciais utilizados pela docente que no decorrer das atividades didático-pedagógicas surgiram outras indagações, principalmente no que se referem a contextualização sobre o atual panorama agroindustrial em escala mundial, onde as grandes corporações cada vez mais ditam a dinâmica econômica e regional. É através da introdução de atividades que compreendem a análise crítica sobre os produtos industrializados que muitas das vezes nada mais são produtos de essências extraídas de vegetais ou animais, e quando o são, que o estudo da complexidade

agrária se dá possibilitando um reconhecimento máximo do espaço geográfico ao qual estamos inseridos e seus componentes travando no território uma batalha pelo acesso à terra. Enfim, os textos, livros e documentários sugeridos e utilizados na ementa disciplinar condicionam a base teórico-metodológicas postas em discussões e reflexões pautadas na dinamicidade territorial protagonizada pelo Estado e pelas Firmas reorganizando o Espaço Geográfico em escalas local, nacional, regional e global.

É através da análise dos materiais de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Caio Prado Júnior, Fernando Magalhães Filho, José Diniz, Manuel Correia de Andrade, Marcel Mazoyer e Laurence Roudart dentre outros que se tem o suporte para a compreensão das relações de produção desde as economias primitivas perpassando pelos impérios agrícolas, a formação nuclear familiar em clãs, relações feudais e no modo de produção capitalista, e como cada uma destas relações incidem reproduzindo socialmente as relações de poder sobre a produção, consumo, manufatura e distribuição de produtos agrícolas. Para além destes recortes as proposições de Milton Santos contidas nos capítulos quinze e dezesseis do livro *Por Uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica* remete a análise crítica da evolução e sofisticação das técnicas através das tecnologias e suas implicações, pois outrora as relações capitalistas no campo restringiam-se apenas, de acordo com o pensamento determinista, tendo o fator localização do melhor solo e este com qualidade, facilitando a produção, seu escoamento e auferindo melhor lucratividade.

Mediante a utilização dos referenciais contidos na ementa disciplinar perpassando pelos autores anteriormente mencionados foram

compreendidos que a partir da tomada de consciência humana para sobreviver e com isso fomentando a transformação da primeira natureza em segunda natureza, valendo ressaltar que este processo perpassa lentamente, desde os tempos dos homens das cavernas. Logo, quanto mais o homem primitivo evolui, mais se distancia de sua natureza animal desenvolvendo aos poucos a consciência, pois quanto mais carente nutricionalmente se está surgem as necessidades que serão supridas ora individualmente ora em grupos ou bandos, sendo ainda uma atividade coletora ainda não sedentária. Partindo dessa tomada de consciência sobre o que está a volta dos indivíduos surge a necessidade da produção de alimentos conseguidos pela identificação das potencialidades do lugar em que se fixa, primeiro dos cereais e posteriormente outros alimentos, sendo todo esse processo produto de seu trabalho sobre a natureza, originando a primeira organização social.

Mazoyer e Roudart (2010) destacam que há milhares de anos atrás as sociedades agrárias neolíticas possuíam precários artefatos técnicos, tais como machados, picaretas, cajados e facas, mesmo assim conseguiam desmatar e inserir na lógica da natureza transformada o cultivo de cereais. É preciso destacar que ao mesmo tempo outras sociedades investiram na utilização do ferro para a confecção de artefatos mais sofisticados como machados, pás e foices que associados aos instrumentos de trabalho utilizavam animais domesticados para manejar batedores e charretes.

Moreira (1982) desenvolve estudo sistemático para compreender o arranjo socioespacial utilizando os conceitos de primeira natureza (a essência totalizadora do espaço geográfico, objeto do trabalho) e segunda natureza (inclusa sua socialização a partir da reprodução do

trabalho). Através do debate sobre a dialética do espaço busca enfatizar a formação econômico-social através do modo de produção dos bens materiais e suas implicações, distintas em cada recorte do espaço geográfico, aprofundando o estudo sobre a dominação do homem sobre a natureza. Na busca por um método de pesquisa, esclarece que a análise da totalidade deve permear sobre a apreensão da dialética social da formação econômico-social, salientando que devido ao não isolamento dos arranjos jurídicos-políticos e ideológicos do Estado não se pode entender por si só as relações de expropriação, transferências, produções, em relações locais relações local-global.

Deve-se ressaltar que cada em cada recorte do Espaço Geográfico este processo acontece de modos específicos tempo-espacialmente. A sedentarização para Mazoyer e Roudart (2010) faz parte deste processo, enquanto princípio de dominação da natureza e consigo aceleram o surgimento das primeiras sociedades agrícolas. Neste momento, nas economias primitivas não continham as relações de propriedade, mas sim a dependência da natureza a partir da luta pela sobrevivência junto a utilização de objetos encontrados e posteriormente produzidos através do aperfeiçoamento das técnicas. Coexistiam ainda a simbologia artística em rituais vinculados a busca por melhores condições na produção de alimentos proporcionando a perpetuação do aprendizado a outras gerações que paulatinamente se dividirão a partir das especializações adquiridas possibilitando através da necessidade da mobilização de recursos humanos e materiais selecionados a construção e manutenção dos sistemas de irrigação ao longo dos vales de grandes rios. Deve-se levar em consideração que

O arranjo do espaço geográfico exprime o "modo de socialização" da natureza. Talo modo de produção, tal será o espaço geográfico. O processo de *socialização da natureza* pelo trabalho social, [...] transformação da história natural em história dos homens implica uma *estrutura de relações sob determinação do social*. E é esta estrutura complexa e em perpétuo movimento dialético que conhecemos sob a designação de espaço geográfico. [...] O espaço é a sociedade vista como sua expressão material visível. A sociedade é a essência, de que o espaço geográfico é a aparência, encerrando esta síntese o fundamento da teoria e do método geográficos." (MOREIRA, 1982, p. 1).

O controle sobre as águas e terras para a irrigação, o crescimento da demanda de alimentos de uma massa populacional cada vez mais crescente ocasionaram lutas entre as primeiras sociedades agrícolas, sendo a possuidora do maior aporte técnico a mais vantajosa nas conquistas e domínios, possibilitando o fortalecimento dos grandes impérios agrícolas. Já em outro momento histórico posterior, surge a organização social em clãs e nela devido ao crescimento populacional decorrente da capacidade produtiva e segurança sobre a terra que habitavam foram empecilhos para a sua manutenção e reprodução constituindo-se os novos reinos e feudos onde nele estavam contidas uma estruturação político-ideológica mais organizada onde os cargos e funções eram transmitidos por herança.

A origem da propriedade feudal para Oliveira (2007) está ligada ao desenvolvimento de técnicas para uma maior produtividade e seguridade no que se refere aos períodos áridos ao ano permitindo assim uma organização social dependente das relações de poder preestabelecidas pelo poder de propriedade nas mãos de um único núcleo familiar que proporciona a proteção sobre os servos contra a invasão de outros povos condicionando ainda mais a divisão das classes sociais.

No modo de produção capitalista a reprodução das relações de produção vai de encontro, segundo Oliveira (2007) a função estatal mediante a ação das: forças produtivas que envolvem todo o aparato modernizador, dos novos modos de relações sociais de produção, onde cada qual (escravismo, capitalismo, cooperativismo) pode coexistir mediante as especificidades tempo-espaciais dos modelos adotados, apropriados e espacializados condicionando desde as condições de trabalho, relações duais entre explorador e explorado, e a qualidade do produto final, e o debate sobre a exploração da mão-de-obra para Oliveira (2007) é discutido na disciplina, não se restringindo apenas a sua análise rural, mas perpassa para melhor entendimento correlacionando a exploração do trabalhador nas cidades, pois quanto maior o a jornada de trabalho e menor o preço pago ao operário, mais lucro as empresas possuem, porque na prática o que é produzido pela força de trabalho não corresponde ao montante recebido no salário mínimo.

A compreensão destes aspectos teórico-conceituais direciona a abordagem das questões agrárias a nível mundial, pois cada vez mais as relações estão entrepostas e dependentes mesmo existindo dinâmicas específicas em cada tempo-espaço, pois

A concepção materialista dialética da continuidade e da descontinuidade da matéria, do espaço e do tempo, não exige nem a divisão infinita da matéria, do espaço e do tempo, nem sequer a possibilidade infinita desta divisão. A solução do problema da continuidade e descontinuidade é possível através da teoria dialética da unidade das mutações qualitativas e quantitativas (OLIVEIRA, 1982. p. 10).

Mazoyer e Roudart (2010) analisam que é no início da Idade Moderna que as sociedades agrárias se tornam mais definidas e

extremamente desiguais potencializando produção alimentar que nem sempre corresponde a demanda real. No século XIX com todas as sofisticções técnicas ocorridas influenciando a caracterização dos sistemas agrários, onde quem detém acesso a melhores terras e técnicas possui lucratividade e status social inviabilizando assim a todos os indivíduos a continuarem em terras com baixa qualidade e produtividade. A caracterização da região em comparação a outras potencializa a compreensão de que há ainda sociedades agrícolas pouco evoluídas, pois mediante as especificidades das revoluções agrícolas e a revolução dos transportes, pois “uma nova organização do território se estabelece, muito mais vulnerável às oscilações do mercado internacional, fundada sobre redes de transportes extravertidas, em que se reconhece uma tendência à especialização funcional da produção agrícola nos lugares.” (CASTILLO; VENCOVSKY, 2004, p. 1).

A segunda revolução agrícola, para Mazoyer e Roudart (2010), corresponde ao aperfeiçoamento automotivo ao qual se incluem a seleção, a fertilização mineral, o tratamento e especialização destes potencializando a agricultura dos países mais desenvolvidos, ampliando quantitativamente suas produções agrícolas. A maior parte dos países menos desenvolvidos foi excluída deste movimento, pois somente poucos camponeses foram beneficiados por esta revolução agrícola, pois a motomecanização e a fertilização mineral limitara-se aos países desenvolvidos. Já no que se refere a produção agropecuária os países em desenvolvimento, foram beneficiadas pela seleção genética e dos insumos industriais. É com a baixa nos preços agrícolas que os camponeses ficam cada vez mais impossibilitados em comercializar com grandes proprietários de terra tornando seu precário trabalho incapaz de

competir ou arcar com mais investimentos que poderiam com melhores equipamentos, terra e utensílios de trabalho potencializar uma melhor produtividade uma vez que

A terra não pode transferir valor, primeiro, porque não o tem, pois não é fruto do trabalho humano e, segundo, porque o preço da terra (ou renda territorial capitalizada) pago por um capitalista ao proprietário fundiário deixa de participar do processo de produção, sendo capital que muda de mãos e fica "imobilizado" na terra. Este valor, agora preso, "imobilizado", na terra só poderá ser transformado novamente em capital-dinheiro se esta terra for mais uma vez alienada, isto é, se sofrer uma nova metamorfose resultante da venda. (GONÇALVES, 1982. p. 2).

Mazoyer e Roudart (2010) enfatizam que é devido à condição precária no uso do cultivo manual por camponeses pobres fragilizados, que ocorre a degradação de ecossistemas de cultivo e o enfraquecimento do trabalho conduzindo a estes reduzir seus sistemas de cultivo, pois estando empobrecidos, subalimentados e ao explorar um meio degradado, os camponeses perdem as forças e aproximam-se perigosamente do limite de sobrevivência, bastando apenas uma má colheita para obrigá-los ao endividamento para que possam comer ao menos nos meses que antecedem outra colheita. E se as rendas externas não bastarem para a sobrevivência da família, não tem outra saída a não ser o êxodo para as periferias das cidades. A menos que se dedique a cultivos ilegais. No mundo há um campesinato reduzido ao limite de sobrevivência que se encontra à mercê do menor acidente que diminuirá brutalmente o volume de suas colheitas ou de suas receitas. Quer este acidente seja climático, biológico, econômico ou político, os camponeses estão então condenados à fome no local ou nos campos refugiados, caso existam nas proximidades.

As circunstâncias agravantes do campesinato pobre, é que alguns sofrem mais que os outros com desvantagens particulares, naturais ou de infraestrutura, econômica ou políticas. Fora as deficiências naturais e as carências das infraestruturas hidráulicas, uma das piores coisas que pode acontecer aos agricultores subequipados é não disporem sequer de uma superfície suficiente para empregar plenamente a mão de obra familiar e garantir sua sobrevivência, pois, essas pequenas propriedades, ou minifúndios são resultado da desigualdade na repartição da terra entre os estabelecimentos agrícolas, ou superpovoamento e da subdivisão excessiva das propriedades, ou de ambos ao mesmo tempo.

As custosas políticas de modernização das infraestruturas e da administração, a supervalorização das moedas e a proteção da indústria foram particularmente desgraça para a agricultura. Segundo um estudo conduzido por Kruager, Schiff e Valdès, segundo Mazoyer e Roudart (2010), em dezessete países da África, da Ásia e da América Latina, a proteção à indústria foi a medida de política econômica que, de 1960 a 1985, pesou mais intensivamente para queda relativa de preços agrícolas em relação aos outros preços. Para responder à pressão dos consumidores urbanos e limitar os aumentos de salários nas indústrias e nas administrações, os governos procuraram abastecer as cidades em gêneros e alimentares de baixo preço: recorreram ao auxílio-alimentação, importações com o menor preço possível, subvenções para o consumo de produtos alimentares importados (cereais e farinha principalmente) e, às vezes, até mesmo à obrigação dos camponeses de fornecer a preços baixos, quantidades definidas de produtos e compactuam deste pensamento Castillo e Vencovsky (2004. p. 5) enquanto vendem a sua produção pelo preço de custo, isto é, pelo

“necessário à reposição das condições de sobrevivência familiar, adquirem do próprio comerciante as mercadorias de que necessitam pelo preço de produção. [...]”.

Em muitos países pobres, as políticas de multiplicação dos investimentos e dos empregos improdutivos, de proteção da indústria, de valorização da moeda nacional, da taxaço das exportações agrícolas, de subvenço das importações alimentares e de fornecimentos obrigatórios a preços baixos se uniram para desvalorizar ainda mais, os frutos do trabalho agrícola, analisam Mazoyer e Roudart (2010). No caso das culturas de exportação, os períodos de preços baixos reduzem de maneira dramática a renda dos camponeses, e é aos milhões que os produtores mais mal situados e mais pobres dos países em desenvolvimento mergulham abaixo do limite de sobrevivência, sendo assim condenados ao êxodo ou localmente à fome. Depois, nos períodos altos que se seguem, como maior parte dos produtores antes excluídos da produção não tem os meios de voltar para a terra, suas “partes de mercado” são parcialmente tomadas pelos produtores mais bem equipados nas regiões e países mais favorecidos. Portanto, limitações naturais, ou de infraestrutura, minifundismo e políticas nefastas que podem chegar até a “pilhagem da agricultura” contribuem consideravelmente à crise agrária e alimentar dos países pobres. Da mesma forma que a revolução agrícola contemporânea e a revolução dos transportes conduziram à eliminação do pequeno campesinato subequipado e pouco produtivo dos países desenvolvidos, a extensão da revolução agrícola aos setores da revolução dos transportes aos países em desenvolvimento estão levando ao empobrecimento e à eliminação maciça do campesinato subequipado.

No que se refere a escala local – Brasil – o dito descobrimento do território brasileiro para Andrade (1995) se deu através de estímulos oriundos da Revolução Comercial e com ela a necessidade de obtenção de produtos tropicais. Para tal, anterior ao encontro do Brasil, os portugueses que estavam localizados em excepcional posição geográfica aliados ao desenvolvimento técnico-científico náutico possibilitaram o avanço por outras rotas comerciais, pois o caminho para as Índias (mar mediterrâneo) estava bloqueado pelos turcos otomanos. Além de novas relações comerciais, os portugueses estavam interessados também na acumulação de metais preciosos a fim de adquirir maior acumulação de capitais os levando a possuir mais prestígio e poder político-ideológico que possibilitam após o retorno desses investimentos o desenvolvimento de sistemas de transportes e urbanização.

Ainda para Andrade (1995), após o encontro das terras que hoje denominamos Brasil o processo colonial pode ser analisado como um processo de expansão capitalista, mas entre 1500 e 1530 não foram encontrados metais preciosos e especiarias como nas Índias. Apenas foi identificando o pau-brasil como um potencial produto extrativo e para consegui-lo foram necessárias a escravização do índio, bem como sua redução populacional através do extermínio. Com o crescente declínio do comércio oriental foram tomadas algumas medidas para reduzir a dependência econômica das Índias introduzindo no Brasil um dos produtos mais consumidos naquele período, a cana-de-açúcar. A partir de 1530 os conflitos de dominação e expansão das terras ocupadas por indígenas persistem acarretando o extermínio maciço de várias tribos e culturas. Como não foram encontradas mão-de-obra qualificada surgiu a

necessidade de exportá-la da África correlacionando assim a monocultura canvieira associada a escravização dos negros.

Para Lima (2002) é a partir de 1530 que Portugal com base no já assinado Tratado de Tordesilhas (em vigor desde 1494) potencializa a reorganização territorial através do sistema de quinze Capitânicas Hereditárias (apenas São Vicente e Pernambuco se destacam) a fim de assegurar o controle e domínio do território o recortando e permitindo que através de um sistema de doações de terras que as pessoas de confiança do rei assegurassem o desenvolvimento econômico e seguridade das terras para a metrópole portuguesa e mesmo bem geridas deveriam os capitães resguardar o estado de direito, distribuir sesmarias e fundar nucleações, mas nunca se desarticular do rei. Essa relação de dominação pelo rei de Portugal, na prática foi pautada em uma subserviência deformadora da atual sociedade brasileira em todos os graus de complexidade, pois mesmo bem geridas, as capitânicas ficavam a margem de todo o processo de desenvolvimento.

As sesmarias, para Andrade (1995) foram as terras destinadas a pessoas influentes da coroa portuguesa que originaram os primeiros latifúndios com o intuito de produzir alimentos ou extração de recursos naturais a priori extrativistas e eram alternativas para tais funcionalidades, pois no século XVI a Europa estava com problemas devido a infestação por peste negra. Os sesmeiros tinham apenas a posse da terra, mas não o domínio. Neste recorte os índios capturados ou sedentarizados eram a reserva de mão-de-obra sendo recrutados nos momentos em que a demanda de alimentos fossem mais altas ou então nos conflitos contra outros índios no avanço expansionista. Nesse período a mão-de-obra principal era a negra.

A ocupação, segundo Andrade (1995), foi mediada pelas facilidades encontradas nas atuais Regiões Nordeste e Sudeste brasileiro, principalmente ao longo da bacia do rio São Francisco, em suas margens e afluentes favorecendo o avanço da agricultura de mantimentos e pesca apesar do avanço dos latifúndios iniciando um processo de formação identitária brasileira complexa, incorporando no processo a introdução de culturas das matrizes indígenas e africanas, principalmente durante o processo de formação de nucleações. A pecuária teve de estar atrelada a este processo de avanço ao interior e interligação entre outras áreas do território, pois eram ao longo do litoral que estavam inseridos os ancoradouros que levavam as produções que estavam próximas aos primeiros portos.

É somente a partir de 1850 que surge a Lei de Terras, adaptada segundo Lima (2002), de legislação norte-americana, e esta consistia na não comercialização das terras indígenas, assim como o poder de compra de estrangeiros, mas na prática era transformar as outras terras em mercadorias e as inserindo na economia comercial mudando assim as relações do proprietário com este novo bem, potencializando a terra enquanto instrumento de status social. Esta legislação serviu para organizar a classe dos grandes proprietários e produtores, principalmente os da Região Sudeste, que se fortaleceram economicamente ao investirem no cultivo do café e pecuária reestruturando-se mesmo com o fim da escravidão.

Um conjunto de indivíduos que coexistiu ao longo de todo esse período de formação econômico-social brasileira foram os camponeses, sempre ao redor da classe senhorial e sobrepostos aos escravos, sendo estes indivíduos os responsáveis pela produção de alimentos essenciais

ao consumo e o domínio de técnicas para produzi-los, principalmente nos períodos de baixa produtividade. Sua (re)estruturação enquanto sujeitos sociais decorre do pós-Lei de Terras, pois na prática, esses indivíduos buscam igualdade na repartição das terras, estas que mesmo devolutas – do governo, ainda são entregues de bandeja aos grandes proprietários de terra que reproduzem o poder coronelista metamorfoseado principalmente na Região Nordeste brasileira adquirindo cada vez mais-valia e hegemonizando para si o poder político e econômico, pois

[...] agricultura competitiva tem gerado: 1) [...] sofisticação, às custas de grandes investimentos do Estado, dos circuitos espaciais e dos círculos de cooperação entre as grandes empresas das cadeias produtivas e de distribuição; 2) enclaves de modernização [...] como verdadeiros espaços alienados; 3) dependência [...] de informação (técnica e financeira) [...] sofisticada; 4) surgimento de empresas de consultoria especializadas em produção, logística e transporte agrícola; 5) grande demanda por bens científicos; 6) obediência a normas internacionais de qualidade; 7) novo perfil do trabalho no campo; 8) informacionalização da produção agrícola (agricultura de precisão, monitoramento agrícola por sensoriamento remoto orbital); 9) deslocamento ou marginalização dos agentes recalcitrantes. (CASTILLO; VENCOVSKY, p. 1).

Mediante a utilização dos referenciais contidos na ementa da disciplina foram trabalhados conteúdos que envolvem desde o desenvolvimento do homem às suas ações na transformação da primeira natureza em segunda natureza através de atividades econômicas, em estudo focam-se primário-agrárias, pois

O método fornece o balizamento da discussão, pois introduz categorias universais que instrumentalizam nossa compreensão da realidade. As categorias trabalho e valor, [...], são

apreendidas como fundamento na apreensão de qualquer processo social. Posto o objeto como processo e sendo ele referido a fenômenos sociais, deverá ser apreendido com o concurso obrigatório das categorias valor e trabalho, [...] estas categorias dizem respeito à própria definição da materialidade social. (MORAES; COSTA, 1982, p. 3).

Vale ressaltar que este processo decorre lentamente, desde os tempos das cavernas. Sendo assim, quanto mais o homem primitivo evoluiu, mais se distanciou de sua natureza animal desenvolvendo aos poucos a consciência, pois quanto mais carente fica em alimentação, mais surgem as necessidades de obtê-la. Sendo assim, no que se refere ao condicionamento do monitor à prática docente devemos de modo crítico analisar o ato de

[...] se mudar a forma de olhar o mundo, a realidade, o planeta em que vive o homem, a natureza, e as questões sociais nela imbricadas, muda-se o próprio olhar sobre o homem, nessas inter-relações. O homem está e existe nessas dinâmicas, é devir e possibilidade no conjunto que forma o espaço geográfico, estruturado e estruturante. (CARNEIRO; NOGUEIRA, 2008/2009, p. 33).

Para tal recorte tempo-espacial, surge um conjunto de técnicas que ajudarão seus suprimentos de modo coletivo, em grupo, fruto de seu trabalho, originando a primeira organização social, devemos ressaltar que cada em cada recorte do Espaço Geográfico este processo acontece de modos específicos tempo-espacialmente, tal como afirma Oliveira (2007). O vínculo do homem a um recorte do espaço geográfico faz parte deste processo e aceleram o surgimento das primeiras sociedades agrícolas e cidades, e consigo as relações de propriedade.

E para tal estudo faz-se necessário refletir sobre a reprodução das relações de produção frente à função do Estado, segundo Oliveira (2007) mediante a ação do acesso à terra minimizado sob forças legislatórias gerando um processo excludente desencadeando transformações não só no rural, mas também no urbano.

Elencando através de aulas expositivas e dialogadas nota-se que incluir aspectos do cotidiano dos discentes maximiza o entendimento de alguns assuntos, tais como a renda da terra ou renda fundiária enquanto fração da mais-valia auferida pelos capitalistas nas instâncias propostas por Oliveira (2007, p. 44-66): Pré-capitalista – está à margem da circulação de capitais. É subdividida em: produto – quando o camponês cede parte da produção ao proprietário da terra que cedeu espaço para que ele tenha cultivado; em trabalho – quando o camponês trabalha nas terras de um proprietário da terra, geralmente em período de baixa produtividade de grandes cultivos, e oferecem dias de trabalho produzindo gêneros alimentícios para sua sobrevivência pessoal e da família; e em dinheiro – quando há a conversão da renda da terra em produto em renda da terra em dinheiro, ao entregar a terra ao seu proprietário. Contudo, para Oliveira (2007, p. 43) esta última modalidade de renda poderá transformar o camponês em capitalista: Renda da Terra Diferencial 1: Para Oliveira (2007, p. 44) quando a terra é colocada para produzir e fatores como localização e melhor distribuição incidem sobre sua valorização; Renda da Terra Diferencial 2: surge, segundo Oliveira (2007, p. 52) através de investimentos tecnológicos no campo, em especial, em solos menos férteis influenciando o valor geral das produções de solos férteis e não férteis/com investimentos no mercado; Renda da Terra de monopólio: a demanda para Oliveira (2007, p. 58)

determinará o valor da produção e o produtor auferirá a renda focando o cultivo de um produto específico; e Renda da Terra Absoluta: Oliveira (2007, p. 55) deixa claro que é quando o valor dos produtos sobe acima do valor da produção geral. Esses assuntos foram expostos mediante a leitura, análise e interpretação somadas aos diálogos das atividades desenvolvidas por grupos em sala de aula baseados no livro “Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária” de Oliveira (2007).

Ao condicionar reflexões sobre a inserção do modo capitalista de produção no Brasil, foram essenciais as leituras e acompanhamentos referentes ao livro “A Questão do Território” de Andrade (1995) enfatiza que desde o processo colonizador às especificidades locais decorrentes desta perversa estratégia de conquista. Em meio a esta discussão foi enfatizada pela docente a fracassada divisão territorial a partir das Capitânicas Hereditárias que de modo desorganizado maximizou o surgimento de invasões redirecionando o modo de ocupação brasileiro pela colônia portuguesa. Somadas a essas características são pertinentes as reflexões sobre as decorrências do processo civilizatório brasileiro a partir das sesmarias que se sobressaíram devido ao processo de dominação não havendo prévios controles sobre a mensuração de terras, tendo a ela acesso de desbravadores. Ao longo da Formação Econômico Social brasileira o acesso à terra é restrito apenas à um seleto grupo de pessoas, reforçando o processo de alienação, não identificando o trabalhador inicialmente escravo como real produtor de seu capital. Nota-se que ao longo deste processo ocorre a gênese do campesinato brasileiro, pois nessas terras quanto menor era a demanda havia um incentivo aos cultivos de habitantes/trabalhadores

livres e escravos à margem desses terrenos possibilitando a todos o consumo dessa produção durante o período de entressafra.

Gonçalves (1982) elide a análise da evolução do modo de produção capitalista no mundo deve seguir uma metodologia que esclareça também as ainda existentes relações pré-capitalistas, da possibilidade de rompimento da autossustentabilidade, seguido do intercâmbio mercantil onde ainda não se predominava uma aprofundada divisão social do trabalho, bem como a expansão e influência do mercado externo. Este caminho metodológico permite compreender que mesmo sofrendo pressão, as formas não capitalistas de produção não desaparecem, mas sim, transformam-se. Exalta a desigualdade socioespacial impulsionada pelo capitalismo. Posteriormente a esta exposição de ideias, aprofunda-se nas relações capitalistas brasileiras, segundo o autor impregnada de especificidades. Ao utilizar a escala processual histórica viabiliza-se o debate sobre a situação da concentração de terra, principalmente o latifúndio por extensão e aliança burguesia-oligarquia na Região Nordeste e a constante migração de trabalhadores rurais para outras regiões brasileiras.

Considerações Finais

Sendo assim, a disciplina Geografia Agrária possibilita em seu processo formativo o entendimento sobre as forças produtivas que incluem as condições materiais de toda a produção, ou seja, a matéria-prima, identificadas e extraídas da natureza, e os instrumentos de trabalho, ou seja, as técnicas e maquinários.

O exercício da monitoria acadêmica na disciplina em evidência permite a compreensão das múltiplas relações sociais de produção, as formas pelas quais os homens se organizam para executar as relações produtivas, ou seja, as diversas maneiras pelas quais são apropriados e distribuídos o que é plantado, colhido, caçado ou preparado, técnicas e tecnologias, os próprios trabalhadores, podendo estes estar inseridos numa lógica escravista, cooperativista, capitalista ou não capitalista e o produto final, independente do Estado fortalecer ou não o capitalismo aliando-se aos que detém poder. Além destes estudos, a prática da monitoria sob orientação docente possibilita também a compreensão das relações de exploração onde quanto menor o preço pago ao trabalhador e quanto maior for a jornada de trabalho mais lucrativo estará o capitalista, elementos essenciais para a compreensão de todo trabalhador atuante na área da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. *A Questão do Território*. São Paulo-Recife: Hucitec/lpespe, 1995.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; NOGUEIRA, Valdir. Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: Contribuições dos Princípios Geográficos. Maringá: *Boletim Geográfico*. v. 2627, n. 1, 2008/2009.

CARVALHO, Dalmo Gomes; FABRO, Paloma Nandi. *A importância das monitorias para a formação do acadêmico do curso de Matemática – licenciatura*. Disponível em: <<http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1665/supp/1665-4291-2-SP.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CASTILLO, Ricardo Abid; VENCOVSKY, Vitor Pires. *A soja nos cerrados brasileiros: novas regiões, novo sistema de movimentos*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200404/reportagens/16.shtml>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Estrutura Agrária e Dominação do Campo*. Notas para um debate. São Paulo: Huritec, 1982.

LIMA, Ruy Cirne. *Pequena História Territorial do Brasil: Sesmarias e Terras Devolutas*. 5. ed. Goiânia: Editora UFG, 2002. P. 35-74.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: UNESP, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias. *A Geografia e o processo de valorização do Espaço*. São Paulo: Huritec, 1982.

MOREIRA, Ruy. *Repensando a Geografia*. São Paulo: Huritec, 1982.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. *Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.

SANTOS, Cirlene Jeane Santos. *Disciplina Geografia Agrária*. Maceió: UFAL, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma Nova Geografia: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Huritec, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Licenciatura em Geografia: Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/licenciatura-em-geografia/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Licenciatura em Geografia: Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/igdema/graduacao/bacharela>>

do-em-geografia/projeto-politico-pedagogico/view>. Acesso em: 21 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Resolução nº 55/2008-CONSUNI/UFAL de 10 de novembro de 2008*. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/legislacao/normas/documentos/resolucoes/rco_55_2008_consuni>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**DESVENDANDO ACONTECIMENTOS:
A GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA, UMA OFICINA.**

Heitor Antonio Paladim Júnior ¹

INTRODUÇÃO

Este texto provém da Oficina *A Geografia e a Questão Agrária: diálogos e práticas sobre o ensinar e o aprender*, dirigida a educadores e educadoras de diversas áreas de conhecimento e ocorrida na I Semana de Geografia do Departamento de Geografia da USP (2003). Esse projeto, intitulado *A Universidade e a Comunidade no aprendizado de Geografia: Outros Espaços*, nasceu de uma iniciativa audaz de estudantes da graduação em Geografia do DGeo – USP, trazendo questionamentos, oportunidades e ações convictas em relação ao conhecimento e a concepção sobre o papel de uma Universidade Pública, Gratuita e com Qualidade Social de Ensino. Quanto à oficina, agimos e sugerimos nossa programação vinculada a essas intencionalidades. Trabalhamos em duas manhãs, atuando num total de oito horas. Convidamos para auxiliar nas atividades, duas pesquisadoras que estudam o tema. O que nos impulsionou a apresentar essas discussões é o fato de à época concluir os estudos sobre o papel de uma Escola do Campo para a territorialização de um Movimento Socioterritorial (Movimento Sem Terra) em Santa Catarina, numa pesquisa de mestrado junto a esse departamento. Em nossa relação

¹ Doutor em Geografia pelo DGeo USP, na época da oficina era mestrando do mesmo departamento. E-mail: hpaladim@gmail.com

dentro do projeto de mestrado cabe dizer que também realizamos oficinas com os educadores e educandos da área em que estudamos.

Se formos buscar o significado de uma oficina, temos que levar seu aspecto de espaço de trabalho. Além disso, podemos propor a idéia de conserto. Ainda junto com ela a de criação. O trabalho de consertar criativamente alguma coisa, ou algo compreende uma relação de formação. Como desenvolvemos uma atividade intelectual, cabe dizer que podemos escolher em qual escala queremos agir, ou seja, podemos querer consertar criativamente o mundo, ou o Brasil ou, quem sabe, o viver local. Essas possibilidades não estão tão destacadas assim uma das outras, cabe aqui realizá-la para efeito analítico e de propor ações concretas na atividade educacional ao qual estamos envolvidos.

PELOS CAMINHOS DA OFICINA

Desenvolvemos nossos trabalhos na quinta e na sexta-feira, dia 16 e 17 de outubro, oferecemos 50 vagas que foram preenchidas. Nossa intenção foi realizar uma discussão sobre a educação e o problema agrário do nosso país, ampliando possibilidades em atingir tantos educadores da rede pública, como alguns estudantes do DGEO – USP. Podemos constatar que esses objetivos foram alcançados e até suplantados: tivemos a grata surpresa de termos educandos de outras universidades. Todas as vagas foram preenchidas de maneira diversificada já que um multifacetado universo de educadores e corpo discente se inscreveu. Contamos com a presença de trabalhadoras e trabalhadores da educação de diversas áreas e locais (tanto Bairros como municípios da Grande São Paulo). Estudantes de Pedagogia e de

Geografia de outras IES também compuseram o quadro de pessoas que compartilharam dos momentos de construção de conhecimento sobre o campesinato e a questão agrária brasileira.

Quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos que compuseram nossa estratégia de envolvimento e caminhada dessa oficina, buscamos mesclar preocupações da Geografia, da educação e algumas explicações sobre o campesinato no Brasil. A grande preocupação que nos motivou foi a de dialogar sobre o atual estado de arte da questão agrária seja no seu ensino nas escolas públicas e de como de fato vem acontecendo em nosso país. Necessariamente nesse diálogo teríamos que descaracterizar mitos e sentidos comuns construídos pelas mídias e por explicações assumidas no movimento interno da construção científica. Assim, convidamos para colaborar conosco duas especialistas em temas que dizem respeito à questão agrária e territorial em nosso país: Larissa Mies Bombardi, professora da Geografia da USP², que no mestrado e doutorado dissertou sobre os Bairros Rurais (o Bairro Reforma Agrária em Campinas – Valinhos / SP); e Lizangela Kati do Nascimento, que estudou, no mestrado do DGeo, os Quilombolas do Vale do Ribeira / SP.

Como nossa oficina aconteceria em duas manhãs, dividimos o tema em dois eixos: Quinta-feira denominamos “A questão Agrária no Brasil” e na Sexta – feira optamos por “Reforma Agrária no Brasil: Territorialização e Espacialização da Luta pela terra”. Teríamos antes de tudo que discutir brevemente sobre nossa condição de educadores: sempre em formação.

² na época da oficina a mesma era estudante de doutorado do Departamento de Geografia da USP

No primeiro encontro, começamos nosso trabalho com uma dinâmica de apresentação que visou por um lado trazer à tona palavras relacionadas ao conhecimento prévio dos participantes sobre a questão agrária e por outro também proporcionar uma primeira vivência de reflexão sobre o *sermos educadores*. Os participantes anotaram num pedaço de papel seus nomes, local de procedência e uma palavra-chave relacionada à questão agrária, depositando numa pequena caixa de papelão. Após todos terem realizado essa etapa, começaram a retirar da caixa, um por vez, apresentando a pessoa que havia redigido o papel sorteado. (Falar sobre o outro). Uma vez concluída essa fala sobre o outro, o participante escolhia uma das três palavras escritas relacionando e comentando o quão importante em sua vida foi ou é aquele nome (ou lugar ou ainda a referência à questão agrária). Tratava-se assim de um resgate da memória pessoal e da trajetória de cada um a partir de algo escrito pelo outro (Falar sobre si).

Chamamos a atenção de que esse exercício pode causar constrangimento sendo realizado dessa maneira com os jovens e as crianças. Cabe pensar em outra forma de realizar a dinâmica (temos que levar em conta a faixa etária e as oportunidades ligadas à classe social que estamos educando), podemos dinamizar de maneira mais lúdica com jovens e crianças, como por exemplo: comentar algum aspecto interessante sobre a pessoa que tem o nome escrito no papel, tentando fazer mistério sobre ela para que os demais adivinhem (esta possibilidade fica melhor com uma turma que já convive e estuda junto a algum tempo). Na verdade, esse adendo serve para chamar a atenção de que essa foi uma das preocupações dessa oficina, tudo que realizávamos tinha que servir para a reflexão de como estaríamos agindo

se a situação fosse outra, se estivéssemos em sala de aula com crianças e jovens.

Essa primeira parte foi muito interessante, pois cada um dos participantes pôde apresentar oralmente alguma experiência significativa, resgatando o que consideraram importante em suas trajetórias de educadores ou de educandos. Tivemos um bom momento inicial de comentários sobre lugares, pessoas, relações que contribuíram para toda a oficina. Finalmente tivemos oportunidade de comentar sobre a importância da memória seja para atuarmos com o processo de ensino / aprendizagem ou para entendermos como se constituem as relações do campesinato no Brasil hodierno.

Utilizamos o método da tempestade mental, anotamos na lousa as diferentes palavras ou frases relacionadas à questão agrária que surgiram: Cidade / Campo (colaboração); justiça; ajuda; ter o que é seu; desunião e falta de moradia; comunidade; falta de interesse; produção; propriedade privada; política agrária (divisão de terra); soluções; conflitos; cidadania; latifúndios; insistir; crédito rural; gestação; reforma agrária; mudança; condições; social; sobrevivência; luta; invasão de terras privadas; desigualdades; evolução; solidariedade; plantação; inclusão social; reforma; subsídios; dependência. Após uma breve reflexão sobre se essas palavras tinham relação ou não com o que nos propúnhamos a apresentar nas horas seguintes, partimos para discutir sobre três questões importantes para nosso agir enquanto educadores: o que pensamos do conhecimento? Qual a definição que temos em relação à ciência geográfica em nossas atividades de educadores? Como enxergamos que os estudantes aprendem o que ensinamos? Evidente que somente cada uma dessas três questões já daria uma

manhã ou até mesmo uma outra oficina, mas pincelá-las se fez importante para o andamento das discussões que queríamos travar nesse nosso curto percurso.

Trouxemos citações para gerar uma discussão sobre cada uma das perguntas: O que pensamos do conhecimento? Qual o seu papel para o nosso viver em sociedade atualmente? Que contradições são travadas nessa sociedade de classes em que vivemos? Após um breve diálogo, lançamos a reflexão contida numa citação do educador Thomas Tadeu (2000) que nos revela o seguinte:

“O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica”.

Entendemos que nosso objetivo a partir do incentivo e da colaboração na Semana de Geografia da USP tem nos colocado no papel de resgatar o que o conhecimento vem deixando de ser. Voltamos às palavras que surgiram na dinâmica do início da manhã, apontamos as que se relacionam com a resposta a essas perguntas: conflitos; cidadania; insistir; sobrevivência; luta; desigualdades; solidariedade; inclusão social; dependência.

Precisamos também perceber como pensamos e agimos em relação à ciência com que estamos envolvidos. Como criamos uma oficina de Geógrafos formados ou em formação, tivemos que sugerir aos pedagogos presentes que pensassem sobre o que conheciam de Geografia. Assim, após debatermos a questão geradora (qual a definição que temos em relação a ciência que estamos envolvidos enquanto

disciplina escolar em nossas atividades de educadores?), sugerimos uma definição de geografia:

Ciência que pesquisa / analisa o espaço construído pelo trabalho de seres humanos que vivem nas diferentes sociedades (diferentes culturas), seja no tempo recente ou através dos tempos, considerando o espaço ocupado como resultado / reflexo do movimento destas sociedades em suas contradições e nas relações que estabelecem com a natureza e com o mundo (abertura para o mundo) nos diversos tempos históricos.

Essa é apenas uma tentativa de definição, calcada no relacionamento de cinco palavras-chaves que consideramos importantes para ensinar / aprender Geografia: Trabalho, Sociedade, Natureza, Tempo, Espaço. Como já dissemos anteriormente, não é nossa intenção esgotar assuntos, apenas abrir portas e sugerir novos questionamentos geradores de mais e mais buscas. Uma primeira crítica que podemos travar sobre essa tentativa de definição foi a falta de preocupação com a questão da escala, demos mais ênfase ao tempo que ao próprio espaço. Essa é uma situação reveladora, sugere que busquemos entender o motivo dessa tendência. Mais uma vez repete - se, surgindo mais dúvidas e assim o conhecimento caminha. Ocupa terrenos visando transformações.

A terceira e a última questão dessa etapa da manhã: como se dá o nosso envolvimento e o dos estudantes com o conhecimento? Como aprendemos? Estas perguntas são importantes para nosso encontro devido à pouca ênfase que damos ao imbricamento entre *tema a ser trabalhado / estudantes e escola que nos relacionamos / mundo em que vivemos*. Precisamos refletir e nos localizarmos como educadores, para tanto cabe que estejamos inteirados na discussão sobre sujeitos /

educação. A contribuição que trouxemos diz respeito aos conhecimentos de Vygotsky e o Sócio - Interacionismo, que se trata de uma concepção do psiquismo humano que explica como o “sujeito” aprende e se desenvolve através da ação da educação. Apresentamos as outras correntes às quais esta se contrapõe. O *Inatismo* que se fundamenta na corrente filosófica racionalista e idealista inspiradas por Descartes, Espinosa, Leibniz: que explicam que as capacidades básicas do ser humano, já se encontram completas, inatas no indivíduo. Ou aguardam o amadurecimento, dá assim ênfase aos elementos hereditários. Nessa visão o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado, a criança será alfabetizada quando estiver pronta, a escola pouco pode fazer. Logo exclui a figura do professor mediador, transfere a responsabilidade do insucesso nela mesma e na família. Outra corrente é a *Ambientalista* que se relaciona à filosofia empirista e positivista, dando grande ênfase à experiência e à formação de hábitos para estruturação do conhecimento e do comportamento. O Externo predomina no sujeito. Nessa corrente o Desenvolvimento e a aprendizagem se confundem, ocorrendo simultaneamente. Essa idéia é defendida na pedagogia tradicional que vê o aluno como “receptáculo vazio”. O papel social da escola é de transmitir a cultura de forma modeladora (não dá importância à realidade pessoal e social do aluno). Temos, assim, um entendimento que sugere estudantes passivos³ que devem cumprir as regras, não tendo interação de aprendizagem com os colegas. O adulto é o homem acabado, pronto e completo, modelo perfeito para ensinar as crianças (*laissez-faire*).

³ Preferimos utilizar o termo estudante em vez de aluno. Chamamos a atenção para o termo aluno: quer dizer o “sem luz”, o que vai receber a luz. As palavras têm origens sociais e históricas, essa palavra aluno vem da idade média e representa uma “pedagogia” daqueles tempos.

Enfim, o *Sócio – Interacionismo* iniciado por Vygotsky na União Soviética dos anos 1910, 1920 e 1930 explica que o meio e o indivíduo se influenciam mutuamente, partindo do pressuposto de que existe uma associação entre dimensão biológica e social no ser humano na qual o desenvolvimento se dá por trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Dois conceitos importantes da obra vygotikyana foram apresentados para um breve debate: a) Internalização – através da convivência das trocas de experiências, a criança vai internalizando, elaborando internamente o que é exterior a ela, construindo as Funções Mentais Psicológicas Superiores. b) Funções – mecanismos intencionais, ações conscientes controladas (oposto dos processos psicológicos elementares que podem ser observados em animais e crianças – exemplo: ações reflexas). Esses são especificamente humanos e se desenvolvem a partir da interação social. Signos e instrumentos – os dois exercem função mediadora entre homem e meio – são frutos da cultura. Para nós educadores essas Funções podem contribuir em nosso trabalho, pois é possível que ao entendê-las possamos criar atividades com o ato de comparar, analisar, classificar, realizar sínteses. Para encerrarmos sobre essa discussão entre desenvolvimento e aprendizagem, debatemos um pouco o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que Vygotsky nos sugere como sendo a distância entre nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de cada ser humano em sua relação com a aprendizagem.

A QUESTÃO AGRÁRIA PROPRIAMENTE DITA

Como entendemos essa Questão ou Problema Agrário? Ao iniciarmos os primeiros diálogos sobre a Questão Agrária, cabe juntar essa primeira pergunta a uma outra: o que é ela e como aparece teoricamente? Como vem ocorrendo no Brasil?

O primeiro passo que demos para adentrar o tema foi ler um texto intitulado “O espírito capitalista”, escrito por Frei Beto. Nesse artigo da Revista *Caros Amigos* de Maio de 2003, o autor discorre sobre os valores capitalistas enquanto vitorioso tanto para as Nações da União Européia e América do Norte (menos o México), como em corações e mentes. Assim, egoísmo, individualismo, passividade e aceitação frente às desigualdades sociais são características desse sistema social alavancado pela Revolução Industrial do século XIX. Essa contribuição textual foi adotada devido ao foco explicitado: os valores capitalistas. Consideramos que essa seja uma maneira interessante de tratar sobre as mazelas que o Modo de Produção Capitalista vem causando à humanidade. Para mais tarde tratarmos sobre os camponeses, essa questão dos valores culturais que o Capitalismo apregoa e impõe será de extrema importância. Após a leitura, solicitamos aos grupos que associassem as palavras que eles mesmos haviam sugerido no exercício da tempestade mental. Outra provocação foi referente a relacionar os assuntos do texto com nosso dia a dia. O que mais chamou a atenção em relação à leitura foi sobre a inversão de valores que o Capitalismo proporciona, assim “pecados capitais” como avareza, orgulho, luxúria, inveja e cobiça são redimensionados e ganham aspectos de virtudes. Remeteram a uma propaganda de TV sobre picolés com esses nomes. E

por falar em TV e meios de comunicação de massa, outro assunto que chamou bastante a atenção foi sobre como os programas de humor ridicularizam os pobres, as mulheres, os homossexuais. Aproveitamos para falar sobre o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, na década de 10 e 20 no Brasil. Uma história, ligada a uma propaganda, servindo para criar uma maneira de enxergar os camponeses, o meio rural: ditames da modernização e industrialização brasileira. Na década de 40, Lobato tenta consertar a contribuição pejorativa ao pensamento nacional de considerar o caipira como sujeito atrasado. Percebam, Jeca Tatu: sem nome e ao mesmo tempo com nome de bicho.

Discorreremos sobre o Modo de Produção Capitalista: outros modos de produção que existiram, a realização da mercadoria (produção, distribuição, circulação e consumo), $D - M - D'$, dialética, mais - valia (importância do trabalho assalariado para definir a relação capitalista), classes sociais (classe em si e classe para si), ideologia (superestrutura e estrutura). Tratou-se de uma exposição oral dialogada, utilizando o quadro verde. Vários desses conceitos ficaram mais fáceis de serem trabalhados ao remetermos o que já havíamos lido e discutido sobre o texto de Frei Beto.

Na última hora da manhã, entramos no assunto sobre o capitalismo no campo, ou seja, o que denominamos Questão Agrária. Como se trata de um problema também teórico, perpassa pelos tramites da análise intelectual sobre o que se dá na realidade, primeiro na Europa e depois nos demais continentes, apresentamos algumas correntes explicativas: a teoria da diferenciação, calcada em Lênin, ou seja, que ao adentrar ao Campo o Capitalismo iria provocar o fim do camponês, assalariando alguns e enriquecendo outros. Mas não foi o que aconteceu na história

camponesa do século XX, o que fez com que Shanin a eles se dirigisse como a classe incômoda. Esse autor é de outra corrente teórica, que nega o fim do campesinato, pois com a entrada do capitalismo no campo possibilita um caráter de desenvolvimento desigual e contraditório, o sistema reproduz várias relações camponesas, esses por sua vez resistem, se organizam, lutam por terra.

Existem posições diferentes a respeito do problema fundiário em nosso país. Podemos citar duas: uma é a de que a questão agrária começa com o descobrimento do Brasil em 1500, desde as capitâneas hereditárias. E a outra que é aquela que defende que essa desta questão começa a partir de 1850 com a institucionalização da propriedade privada capitalista da terra, a chamada Lei de Terras. Acrescentamos que podemos explicar muitas situações a partir da “modernização conservadora” da ditadura militar com o Golpe de 1964 (Estatuto da terra, revolução verde).

Sobre o capitalismo no campo, lembramos da contribuição dos Professores Ariovaldo U. de Oliveira, José de Souza Martins e Bernardo Mançano Fernandes. Estes adotam a postura de explicar as ações desse sistema no campo de maneira contraditória e combinada. No Brasil, em se tratando de campesinidade, convivem o tradicional e o Moderno. Os dois conceitos desenvolvidos pelo professor Ariovaldo explicitam o papel do Capitalismo no campo brasileiro: Monopolização do Território e Territorialização do Monopólio. O primeiro diz respeito às grandes empresas que possuem diretamente uma grande propriedade e ali produzem sua matéria prima, como exemplo, podemos citar a cana de açúcar. No segundo caso, podemos citar os pequenos agricultores plantadores de fumo do Sul do país. Lá, as grandes empresas

fumageiras (cigarros e similares) não lidam diretamente com a terra. Quem faz isso são os pequenos agricultores que recebem uma infraestrutura por parte dessas empresas. A maioria dessas grandes empresas é dos países mais ricos. No livro *A Questão Agrária*, lançado em 1899, Kaustsky demonstra essa relação e esse papel sendo comandado por parte de uma grande empresa Suíça, beneficiadora de leite, que fabrica leite em pó. Essa não possui terras e nem vacas. O leite é produzido pelos agricultores familiares europeus. Podemos afirmar que desde então já acontecia a territorialização do monopólio.

Como apontamos anteriormente ao tratarmos sobre os camponeses, os valores culturais que o Capitalismo apregoa e impõe são de extrema importância para que eles se reproduzam enquanto sujeitos sociais. O Camponato, segundo vários intelectuais, possui um Ideal utópico: ter um pedaço de terra seu, onde ninguém controla seu trabalho. A essa altura podemos questionar: quem são os Camponeses? O que podemos perceber em seus valores que os define enquanto tais? Esse ideal utópico é o que os iguala enquanto categoria de análise, mas temos outros valores que os diferencia enquanto sujeitos em nossa sociedade. Para efeito de comparação com o principal valor apregoadado pelo sistema capitalista, podemos contrapor o que envolve a produção do trabalho do camponês, uma relação de intenção e da motivação em trabalhar e produzir mercadorias: assim temos os camponeses com o M-D-M, ou seja, parte do que produzem vendem, essa parte é mercadoria (M), adentrando ao mercado obtém dinheiro (D), que usam para comprar mercadorias (M) que não possam produzir e que almejam (M). Já a relação de produção capitalista faz um outro caminho, dotada de outra intencionalidade, é o D – M – D', no qual o capital, com uma quantidade

de dinheiro (D) oportuniza a fabricação de mercadorias (M) para assim ao vender obter mais dinheiro, uma quantia maior que a inicial (D'), o chamado "de linha").

Em nosso país os camponeses podem ser denominados como camponeses proprietários, os camponeses - parceiros, os camponeses - rendeiros e os camponeses - posseiros. Para entendermos essas diferentes denominações entre os camponeses no Brasil, recorramos a Oliveira (1996 – p.63) que nos aponta que é devido ao acesso à propriedade ou à posse é que ela ocorre. Além desses dois apontamentos já citados, e seguindo o raciocínio do autor, será que a partir da década de 80 podemos apontar a existência de camponeses - acampados e de camponeses - assentados? Outra característica que institui esses sujeitos diz respeito a sua estrutura interna de organização sociocultural. Na maioria das vezes esses camponeses residem próximos uns dos outros. Formam assim uma comunidade ou um bairro rural, que se caracteriza pelos seguintes aspectos: *Relação íntima com a terra*, ou seja, o pleno conhecimento dos ciclos da natureza e das técnicas de produção, e o reconhecimento dessa terra como o lugar da morada, da produção de alimentos, da reprodução social e da herança da família; pela prática da *ajuda mútua*; pelo *trabalho acessório* (migrações temporárias); pelas *relações de parentesco, compadrio e vizinhanças travadas na comunidade*, ou seja, são familiares espalhados na mesma comunidade, são as relações de amizade geradas na vizinhança e são as relações que ultrapassam a condição amizade e vizinhança, tornando-os compadres; pelo *direito costumeiro*, no qual as relações sociais e econômicas estão baseadas na confiança da palavra e na prática do respeito mútuo entre as pessoas da comunidade, como por

exemplo, a negociação da venda ou compra de produtos entre parentes, compadres e vizinhos não é registrada na lei, mas sim na confiança na palavra entre os negociadores; pelas suas *manifestações culturais*, geralmente com um forte conteúdo religioso (vários festejos: festas juninas, festa do Divino, e os momentos que se envolvem com as cavalhadas, bumba-meu-boi); pela sua extrema capacidade de mobilização política contra as ações dos grandes proprietários rurais ou dos governos que os prejudicam.

Usando a propriedade da terra ou a posse. Quem tem, quem não tem terra (Como e porque tem ou não), podemos definir quais são os sujeitos sociais do Campo Brasileiro. De um lado temos os Posseiros, Quilombolas, Parceiros, Assalariados Temporários (Estatuto do Trabalhador Rural em 1963 – mais uma das causas do êxodo rural), Moradores da Floresta (Florestania – os cidadãos da floresta), Sem Terras (aqui com letras maiúsculas, pois se trata dos integrantes do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Não podemos esquecer da *Questão Indígena*, ao falarmos de territorialização e de luta por terra. De um outro lado temos os que defendem e detêm os latifúndios (grandes empresas, coronéis, grileiros, jagunços).

Finalmente para essa manhã coube perguntar: quem formou ou vem formando o campesinato brasileiro? Lembramos os Caipiras (Antonio Cândido); apontamos que o termo Sertanejo é diferente do termo Caipira. Lembramos também dos estudos do professor José de Souza Martins. Chama-nos a atenção das diferenças entre manifestações artísticas e da diferença entre Tião Carreiro e Pardinho e a música dita sertaneja atual.

As relações capitalistas à medida que avançaram no campo brasileiro, expulsaram famílias que iam para os centros urbanos (cidades pequenas e médias, próximas também para as capitais dos Estados), mas também criaram a possibilidade de que os camponeses fossem se em busca de outras terras para poderem trabalhar, como fizeram os posseiros. O capitalismo dessa forma cria e recria os camponeses, possibilita dessa maneira uma das características das relações sociais de produção do capital que é hegemônico no mundo de hoje. Possui um caráter de desenvolvimento desigual e contraditório.

Se hoje notarmos como se territorializam pelo país, temos que recorrer ao passado para entender essas diferenças. Perceberemos o quanto o camponês é desenraizado de lugares. Martins (1986) nos chama a atenção para essa característica, quando nos diz que a história dos *camponeses posseiros* é de perambulação, já a história dos *camponeses proprietários* é feita através de migrações. Assim, a mobilidade social é um elemento importante para entendermos a territorialização e espacialização dos camponeses. Os Imigrantes europeus, asiáticos e os negros que foram forçados a vir da África, assim como os migrantes (projetos de colonização, posseiros), fazem o caldo de relações que substanciam o entendimento de campesinato no Brasil de hoje.

Apresentamos outros dados que são importantes para entendermos e trabalharmos a questão agrária no país: além de termos o maior latifúndio do Planeta, temos que saber que 43% das terras estão com 27.556 latifundiários, já que temos 4,6 milhões de famílias sem-terra. Apenas 10% das terras no Brasil são cultivadas (40 milhões de hectares cultivados). Apesar de aumentar o número de assentamentos

nas duas últimas décadas, a concentração aumentou de 1995 a 2002. Segundo a FAO e PNUD, estamos em segundo lugar no mundo em concentração de terra: dois mil latifúndios ocupam 56 milhões de hectares.

Quando quisermos saber sobre a Estrutura Fundiária brasileira um bom caminho é acessarmos aos Recenseamentos (Censos Agropecuários), mas é bom levar em conta que eles não refletem o alto grau de concentração da propriedade fundiária já que acaba sendo realizado com base no número de *estabelecimentos* e não no de *proprietários*. Ora, é obvio que os *proprietários* podem contar com mais de um estabelecimento.

Segundo alguns dados do Censo Agropecuário em 1985, os estabelecimentos com menos de 10 hectares compunham 53% dos estabelecimentos (eram 5.792.554), já os com mais de 1000 hectares, perfazendo 1% , ficavam com 44% da área (de um total de 374.924.926 estabelecimentos). Os dados de 1996, para efeito de comparação são os seguintes: os estabelecimentos com menos de 10 hectares são 50 % de todos os estabelecimentos, mas ocupam apenas 2% da área agricultável do país. Os que têm mais de 1000 hectares perfazem apenas 1% dos estabelecimentos e representam 45 % da área. O Censo de 1996 também revela que o número de estabelecimentos caiu para 4.838.183 e a área em hectares também, 353 milhões, destes apenas são utilizados 52 milhões, sendo que 45 para lavouras temporárias (arroz, trigo, soja, milho, feijão, cana, algodão etc.) e 7 milhões para lavouras permanentes (café, cacau, frutas), sendo que o resto é utilizado para pastagens, reflorestamento etc.

Para tratarmos de Reforma Agrária devemos considerar os seguintes conceitos: Territorialização e Espacialização dos movimentos socioterritoriais. No segundo encontro, na Sexta – Feira, começamos com um diálogo sobre os conceitos de Espacialização e Territorialização da luta pela terra de trabalho. Trata-se de conceitos caros para quem quer entender geograficamente o campo. Para um entendimento facilitado usamos os estudos e pesquisas realizadas junto ao Movimento por Bernardo M. Fernandes, que nos aponta que “O MST, esse sujeito coletivo, se espacializa pela sua prática, por meio da reprodução das suas experiências de luta (...) Espacializar é registrar no espaço social um processo de luta. É o multidimensionamento do espaço de socialização política. É escrever no espaço por intermédio das ações concretas como manifestações, ocupações...” (Fernandes, 1996). Considera também como territorialização “o processo de conquista da terra. Cada assentamento conquistado é uma fração do território que passa a ser trabalhado pelos Sem Terra. O assentamento é um território dos Sem-terra (...) Se cada assentamento é uma fração do território conquistado, a esse conjunto de conquistas, chamamos de territorialização” (Fernandes, 1998).

Já que falamos do MST, caímos no tema da Reforma Agrária. Apresentamos uma definição: trata-se de uma política assumida pelo Estado. Este assume a revisão e a modificação da estrutura agrária do país, com o objetivo de realizar uma divisão mais equitativa da terra, propiciando as famílias camponesas a possibilidade de viverem dignamente. A Reforma Agrária tem que vir acompanhada de outros compromissos estatais: créditos e financiamentos que garantam material necessário para o bom andamento da produção e o escoamento dela

para as cidades. O principal objetivo de uma Reforma Agrária é a segurança alimentar da população de um país.

Os movimentos camponeses sempre tiveram como lema: “Dividir e distribuir a terra para quem nela trabalha” almejam esse objetivo em suas reivindicações junto aos Governos do Brasil. Várias revoluções agiram contra a concentração fundiária: a Revolução Francesa de 1789, a Revolução Russa de 1917. Vários países tanto da América Latina, como da Ásia, fizeram revoluções que modificaram radicalmente a estrutura fundiária: o México em 1920, a Bolívia em 1953, a China em 1949, Cuba em 1959. Destes países ainda estão livres do retorno de um processo de concentração de propriedades, a China e Cuba. O mais recente processo de Reforma Agrária está acontecendo na Venezuela.

A França e os Estados Unidos da América têm processos diferenciados de Reforma Agrária. Nesses países esse processo foi decretado por iniciativa das elites governamentais através de acordo com os camponeses. Não houve processos bruscos de mudança, isso não quer dizer que todo ele ocorreu anterior aos decretos de maneira absolutamente pacífica. Nos EUA houve uma distribuição das terras do meio - oeste e da costa Oeste, e na França houve a opção pelas pequenas propriedades. Desde então, os governos desses países subsidiam a produção agrícola dos camponeses.

Para entendermos os processos de luta por terra em nosso país cabe lembrar dois conceitos muito importantes: *terra de trabalho* e *terra de exploração*. Começaram a ser usados a partir do documento *A igreja e os problemas da terra* elaborado na 18ª Assembléia da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), em 1980, que mudou a interpretação da questão agrária brasileira. Assim, temos a *terra de*

exploração que é a terra de que o capital se apropria para crescer continuamente, para gerar sempre novos e crescentes lucros. Por sua vez a *terra de trabalho* está diretamente relacionada com a propriedade familiar, tribal, comunitária e da posse. Formas que são alternativas à propriedade capitalista. Esse documento expressa a idéia de trabalho comunitário e faz uma opção radical pelos pobres da América Latina. Há 20 anos atrás, com as consequências causadas pela revolução verde, essa foi uma alternativa para resgate da cidadania dos camponeses.

Após apresentarmos esses conceitos e dialogarmos sobre eles, realizamos a primeira leitura do dia. “*O meio Rural e o século XXI*”, pequeno artigo escrito pelo filósofo Paulo Henrique Costa Mattos e publicado na revista *Mundo Jovem* (número 131 de junho de 2002), editada pela PUC-RS. Esse texto apresenta questões que remetem ao que já vínhamos discutindo nos conceitos desta manhã e acrescenta a preocupação com mais dois conceitos: desenvolvimento e progresso. Desvendá-los, perceber sua origem histórica e seu uso ideológico facilitam uma mudança de postura em relação às explicações e entendimento do campo e da sociedade brasileira como um todo. O processo de urbanização é questionado como um fenômeno global, apresentando - o como um fenômeno ligado a um tipo de desenvolvimento econômico. Acrescenta que nos países periféricos, e principalmente nos da América Latina são necessários programas específicos voltados ao que entendemos como meio rural. Sobre a população mundial cabe dizer que 2.8 bilhões de pessoas moram no campo. Distinguir o crescimento econômico de desenvolvimento é outro convite feito pelo autor nesse artigo. Ao pensarmos o Brasil, devemos levar em conta o papel de sufoco causado pela Dívida Externa. Essa

deve estar sempre permeando qualquer entendimento que possamos aventar sobre nosso país.

Os questionamentos que fazemos após trabalharmos essas preocupações é o seguinte: qual o papel dos movimentos socioterritoriais para uma Reforma Agrária que traga desenvolvimento para o Brasil? Quando falam em Reforma Agrária todos os sujeitos com ela envolvidos pensam e a querem do mesmo modo?

Quando tratamos da resistência camponesa, a luta por terra de trabalho temos que ter claro que no Brasil temos mais de 40 movimentos ligados a essas preocupações. Existe uma mundialização dessa luta através da chamada Via Campesina, que é a união dos movimentos camponeses do mundo todo, mas principalmente da América Latina, Ásia e África. Os camponeses franceses também contribuem de maneira importante nessa organização.

Sobre o MST, coube dizer que ele luta por terra através de ocupações. Existem então dois momentos da luta por terra de trabalho: a ocupação da propriedade que não cumpre a sua função social, os ativistas do movimento montam um acampamento de barracos de lona preta (depende o Estado e das condições climáticas da região, mudam o material para fazer os barracos). Após conseguirem a terra (em alguns casos podem ficar acampados até nove anos), constituem um assentamento. Nestes dois momentos trata-se da espacialização e territorialização do movimento socioterritorial. A grande maioria dos quarenta movimentos atua dessa mesma forma. O MST está organizado e atua em 22 Estados (menos no Acre, Amazonas, Roraima e Amapá). Possui uma base social que é composta de aproximadamente 1,5 milhão de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e 100 mil acampadas.

Muitos dos educadores presentes na oficina não sabiam a diferença entre acampamento e assentamento. O dia a dia da cidade encobre o que acontece no campo.

Em termos de escolas nos assentamentos, os participantes se surpreenderam com os números: 1.500 escolas públicas nos assentamentos e 180 mil educadores e educadoras envolvidas. Ainda prosseguindo com a escolarização apresentamos uma canção de Zé Pinto, um compositor e cantor ativista do MST, que em 92 fez uma música sobre o processo de escolarização organizado pelo setor de educação do movimento. Na canção ele nos diz *que tem que estar fora de moda criança fora da escola* e conclama os objetivos dos Sem-terra no tocante a escolaridade das novas gerações: *ter uma escola em cada canto do país, com um novo jeito de educar para ser feliz*. Falamos também do *Projeto Terra* instrumentalizado por um CD, com canções de Chico Buarque, um Livro de fotografias, de Sebastião Salgado, com textos de José Saramago. Essa produção foi acompanhada por uma exposição que percorreu o Brasil todo e os países europeus. Uma parte do dinheiro arrecadado com as vendas foi doado por Salgado para compra do terreno em Guararema, onde brigadas de acampados e assentados, ativistas do MST constroem a Escola Nacional Florestan Fernandes. Ao final dessas explicações, escutamos e lemos a canção do CD Terra, com “Assentamento” de Chico Buarque.

Após distribuirmos e lermos uma carta do MST, intitulada *Compromissos com a terra e com a vida*, ficou evidente que muitos acontecimentos estão sendo negligenciados pelas informações divulgadas pelos meios de comunicação de massa. Nós educadores temos que buscar mais informações sobre essas questões polêmicas

que o nosso país possui. Um dos exemplos de desinformação sobre a construção do campesinato no Brasil foram as guerras camponesas. O exército brasileiro enviou grande contingente de soldados para acabar com as iniciativas dos camponeses: Canudos e Contestado. Hoje em dia uma guerra também acontece, porém é silenciada pelas mídias, a ação dos latifundiários e suas associações no que tange à violência (e assassinatos) no campo. O caso mais conhecido foi a morte de Chico Mendes, assassinado por membros da UDR, em 1988. Ainda podemos lembrar Padre Josimo e tantos outros e outras lutadoras do povo camponês. O dia Internacional da Luta pela Terra é para relembrar com pesar e luta o massacre de Eldorado do Carajás no Pará, onde 22 camponeses foram mortos pela polícia militar daquele Estado. Tivemos ainda as chamadas “lutas espontâneas e localizadas” Podemos citar, Trombas e Formoso (1948 -1973 - Goiás), Porecatu (1950 -1 no Pr), Arranca - Capim (50 e 60) em Sta. Fé do Sul - SP. E ainda o que conhecemos como Lutas organizadas como Classe, através das Ligas Camponesas (foreiros de Pernambuco em 1955), a Ultab (União dos Lavradores e Trabalhadores agrícolas) em 1954 organizada pelo PCB, que aos poucos foram se organizando em todo os Estados, e também o MASTER (Movimento sem-terra) do final da década de 50 no Rio Grande do Sul que em 1962 iniciou acampamentos. E finalmente nessa batalha entre capital e trabalho não podemos esquecer de Guariba - SP em 1984: uma greve dos cortadores de cana do Estado de São Paulo, que trouxe novos elementos para a análise do campo brasileiro.

Apenas apresentamos brevemente os outros dois problemas atuais que os camponeses organizados do Brasil estão se defrontando: Transgênicos e Alca.

Dialogamos sobre esses assuntos e já estávamos encerrando nossas atividades; restava, porém, o último assunto: as diferentes visões sobre a Reforma agrária no Brasil. Quem nos apresenta esse estudo é Alentejano (2001). A primeira visão trata o assunto como uma política social compensatória, na qual a modernização resolveu os problemas agrícolas do Brasil, porém o caráter conservador da modernização, como a concentração fundiária e da renda, o subemprego e as consequências do êxodo impõem essa política. Um dos autores ligados a essa visão é Graziano da Silva, ex-ministro do governo Lula, que gerenciou o Programa Fome Zero. Uma segunda visão entende e sugere políticas a partir de práticas distributivas que criticam o modelo baseado nas grandes unidades patronais. Com isso quer-se o retorno do crescimento econômico e garantir segurança alimentar, sem a utilização do conceito de camponês e sim de agricultura familiar, tratando a Reforma agrária como uma política governamental, numa tentativa de democratizar o capitalismo brasileiro, e de criar uma sociedade articulada. Seu principal expoente é o economista Ricardo Abramovay. Já uma terceira visão trata a Reforma Agrária como política voltada para a transformação do modelo de desenvolvimento vigente, questionando a fundo a Modernização, que é tratada como ecologicamente insustentável, socialmente perversa e economicamente cara. Dentro dessa linha é preciso construir um novo modelo, o que para alguns autores como Alentejano, Stédile e outros é a construção de uma sociedade socialista.

Ao concluirmos nossa oficina e este texto, esperamos ter colaborado para a relação entre a *Universidade e a Comunidade no Aprendizado de Geografia*, a fim de possibilitar outros espaços. Ficou

evidente a importância de pensarmos e discutirmos outros espaços, geralmente os que não nos chegam com tanta facilidade, os espaços da Reforma Agrária, para melhorar a situação da vida do povo em nosso país, e de entendermos e considerarmos a questão agrária como uma das preocupações do ensino-aprendizagem de Geografia para as crianças e jovens do Brasil. Enquanto educadores temos que assumir um compromisso social. Esse só é possível se entendermos e questionarmos os discursos em torno do tema relacionado ao Brasil camponês. Na palestra final dessa Semana de Geografia da USP, o geógrafo Aziz Ab'Saber apresentou um convite para estudarmos e ensinarmos Geografia do (e no) Brasil propondo que temos que levar em conta algumas situações emblemáticas: nosso país é imenso, isso obriga a considerarmos a diversidade comprometida com os Trópicos; quanto ao nível econômico (somos ainda a 8ª economia do mundo?) visto que somos extremamente desiguais no que tange à sociabilidade nacional, temos um nível alto de injustiça social, somos o mais injusto em distribuição de renda; vivemos em meio a uma cultura multiétnica e temos que relevar o nosso Sincretismo: estamos em fazimento “ (Ab'Saber em 18 de outubro de 2003). Em suma, para melhor nos fazermos, cabe levar em conta os gestos e dizeres que vem do campo, dos camponeses organizados, em busca de um Brasil melhor. Esse foi o convite e a contribuição que essa oficina almejou proporcionar. Quiçá esse texto possa ter proporcionado um pouco dessa vivência e colaborar com o intuito de lançar preocupações em nossa atividade docente sobre as questões aqui relatadas.

FILMOGRAFIA

A partir dos temas apresentados e debatidos nesta oficina, indicamos alguns filmes que podem contribuir para desenvolver o trabalho em sala de aula.

Spartacus - 1960 – (CIC Vídeo)

Viva Zapata - de Elia Kazan.

A missão – (Home Vídeo)

Cabra Marcado para morrer - Eduardo Coutinho, 1984. (Globo Vídeo).

Canudos - Ipojuca Pontes, 1978. (CIC Vídeo).

Contestado: a Guerra Desconhecida, de Ênio Staub, 1986. (Cine & Vídeo).

Quilombo, Cacá Diegues, 1984. (Globo Vídeo).

Guerra dos Pelados - Sylvio Back, 1970. (CIC Vídeo).

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO Paulo Roberto R.. *O sentido da Reforma Agrária no Brasil dos anos 90*. Cadernos do CEAL. nº 166. Salvador, Novembro/Dezembro, 1996.

BOGO, Ademar. *Manter a esperança. Canções da terra*. São Paulo. MST. ANCA, 1998.

BOMBARDI, Larissa M. *O Bairro Reforma e o processo de territorialização camponesa*. Dissertação (Mestrado) Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2001.

FELICIANO, Carlos Alberto. *O movimento camponês rebelde e a geografia da Reforma Agrária*. Dissertação (Mestrado) Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Reforma Agrária e a Modernização no Campo*. Terra Livre. AGB. Geografia, Política e Cidadania. São Paulo. SP. n^{os} 11 / 12. p.153-175. Ago. 92 / Ago. 93.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão Agrária, Pesquisa e MST*. São Paulo, Cortez, 2001 – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 92).

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Gênese e desenvolvimento do MST*. São Paulo. SP: Cadernos de formação do MST, n. o 30, 1998.

KAUTSKY, Karl. *A questão Agrária*. São Paulo: Nova Cultural, (1899) 1986.

MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil. As Lutas sociais no Campo e seu lugar no processo político*. Vozes. 5^a edição. Petrópolis, 1995.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da Luta pela terra e o MST /São Paulo: Expressão Popular, 2001.*

MOURA, Margarida. *Camponeses*. São Paulo. Ática, 1986.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Agricultura Camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo. Contexto, 1991.

PALADIM JR., Heitor Antônio; MITIDIERO JR., Marco A.. *A questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Paradidático Ensino Médio, Ed. Escolas Associadas, 2003.

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹

Júlio César Suzuki²

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas representam um dos mais recentes movimentos de proposições teóricas e metodológicas para as Ciências da Educação. A partir de uma visão propositiva, relacional, dialógica, interdisciplinar, inovadora e contextual do processo de ensino e aprendizagem, diferentes autores vão ao encontro de elaborações conceituais e práticas para se (re)pensar o trabalho docente (PERRNOUD, 2000; PASTOR-CARRASCO, 2008; MORAN, 2018).

O ensino foi alterado, em suas metodologias de ensino de maneira bastante intensa, nas 3 últimas décadas, quando foram incorporadas novas tecnologias educacionais, não somente com equipamentos novos, como o Datashow e o computador, com exemplos mais banais, mas também por conta das mediações novas que foram possíveis entre

¹ Professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina. E-mail: gcc99@gmail.com

² Docente do Departamento de Geografia/FFLCH/USP e Orientador no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Doutor em Geografia Humana (USP), com graduação em Geografia (UFMT), Letras (UFPR) e Química (IFSP) e pós-doutorado na Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne, Université Rennes 2 e Université de Pau et des Pays de l'Adour. Líder dos Grupos de Pesquisa Agricultura e Urbanização na América Latina, Geografia, Literatura e Arte e Território, Desenvolvimento e Agricultura. ORCID 0000-0001-7499-3242. E-mail: jcsuzuki@usp.br.

professor e aluno, com instrumentos presentes na rede internacional de computadores, a internet, como materiais disponíveis em vários formatos digitais (como word, pdf e html) e páginas com instrumentos de aprendizagem, como o site Phet Interacteve Simulations, em que se podem encontrar simulações com imagens em 3D, bem como a difusão do Moodle, cujos recursos se diversificam em possibilidades múltiplas, como salas de bate-papo, disponibilização de textos digitais, controle de acesso e de leitura de textos, resolução de exercícios etc.

Com este novo conjunto de possibilidades técnicas e tecnológicas, o ensino ganhou novas mediações para ampliar a possibilidade de superar as dificuldades de aprendizagem, sobretudo ao permitir que o discente amplie suas possibilidades em relação ao desenvolvimento de sua pró-atividade, bem como de sua capacidade de administrar seu tempo e se tornar um autodidata. Propor um diálogo entre as metodologias ativas, a educação superior e as formulações de natureza decolonial ou pós-colonial, como objetivo geral de nossa análise, posta-se como um profícuo campo de aproximação, o que tem sido muito frequente em encontros, com mútua permuta de discussões, debates, experiências e práticas. Nesse artigo será proposto um caminho para a construção dessa aproximação tripartite, com vistas a considerar elementos e dimensões que se complementam, ora se colocam em contradições, mas que em vários momentos, podem compor um panorama de reflexões sobre a formação profissional e educação superior na América Latina (ARGENTINA, 2016; GARCÍA GUADILLA, et al., 2008; PERROTA, 2009).

Como trabalhado por Klein e Sampaio (1994), houve um grande percurso de expansão da oferta de cursos superiores no Brasil e

também na América Latina. Pensarmos de forma crítica e propositiva a respeito das metodologias de ensino e a formação decolonial desses estudantes é um passo na direção de uma construção dialógica, plural e emancipatória do ensino superior, tendo em vista o papel protagonista que as metodologias ativas podem assumir nesse contexto.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

As mudanças tecnológicas difundidas, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, tiveram impacto significativo na construção de propostas metodológicas de ensino e de aprendizagem, no que concerne aos ambientes de aprendizagem são compreendidos de forma mais ampla, ao papel da escolarização é resgatado em seu protagonismo frente às transformações socioculturais e tecnológico-produtivas da sociedade contemporânea, à formação de professores sendo revisitada em seus meios e resultados aos profissionais que atuam na educação e ao planejamento e à gestão educacionais (BORGES, ALENCAR, 2014; MORAN, 2015).

Mesmo que atualmente as metodologias ativas estejam alcançando novos campos e possibilidades de implantação na educação básica, o seu debate foi iniciado principalmente na passagem do século XX para o XXI por autores como Morin e Le Moigne (2000), Perrenoud (2000) e Delors (1996), quando contribuições a respeito de um conhecimento integral, complexo e mesclado entre uma postura crítica propositiva e aprendizagens por competências tomou frente em propostas curriculares, orientações didático-pedagógicas e estudos educacionais.

A partir de tais autores foram trabalhadas diferentes questões educacionais, tais como a abertura para aprendizagens múltiplas, novas formas de se estruturar a formação interdisciplinar por habilidades e competências, possibilidades de individuação de trilhas dos saberes que vão sendo alcançados, a presença de uma agenda ambiental juntamente com a formação integral de estudantes, o uso de metodologias híbridas no ensino e na aprendizagem, o incentivo à formação continuada dos docentes, a preparação das redes de ensino para o que é, atualmente, uma sociedade em rede e informatizada já estabelecida, dentre outros aspectos.

Mesmo que essas formulações possuam maior infiltração na educação básica, também foram sentidas na formação superior, para além dos cursos de graduação para futuros profissionais do magistério (PIMENTA, 2011; FREIRE, 2003). As metodologias ativas, portanto, fazem parte de um movimento social de desenvolvimento das proposições iniciadas há duas décadas, na esteira do que já era efetuado, principalmente, em cursos de graduação de caráter mais tecnológico, mas agora aplicadas para um leque maior de possibilidades tanto na educação básica como ensino superior (BERBEL, 1998; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; BACICH, 2018; BRITO; CAMPOS, 2019).

As metodologias ativas, portanto, correlacionam em si tanto uma formação múltipla como também mista e voltada para uma aprendizagem desafiadora, por contextos de problemas e situações específicas para cada temática, grau de complexidade, saber ou prática a ser apreendida. Particularmente em relação ao ensino superior, Moran (2015; 2018) é uma importante referência em relação ao uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, . mais

especificamente sobre a natureza blended das metodologias ativas Moran (2015), quando considera que:

Na educação acontecem vários tipos de blended: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); blended de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias blended, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Blended também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Blended também é a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede. (MORAN, 2015, p. 24-25).

O ensino blended defendido pelo autor diz respeito às diferentes relações metodológicas efetuadas para se chegar às propostas de metodologias ativas, em que há modelos em de trabalhos em grupo, com as resoluções de desafios, a prototipação, a análise de casos, a busca por resoluções coletivas etc. Como apresentado por Serna Gómez e Díaz Peláez (2013), em revisitações teóricas e metodológicas da taxonomia de Bloom, as metodologias ativas, em sua confluência com as aprendizagens ativas, devem ter algumas diretrizes como objetivos:

Se relaciona a continuación, el proceso a llevar a cabo en el Aprendizaje Activo:

1. Clarificar el objetivo que pretende lograr con el grupo usando Aprendizaje Activo: presentación del problema o de la tarea al grupo, el cual puede manejar uno o varios problemas.
2. Formar el grupo: el grupo se puede conformar voluntariamente o asignados, y puede trabajar en uno o diferentes problemas. Los grupos pueden asignarse para una vez o para varias veces, obedeciendo a la complicación del problema y al tiempo disponible para su solución.
3. Analizar los temas: además del análisis, identificar las acciones que debe resolver cada grupo.

4. Presentar el problema: realizar una breve presentación del o de los problemas a cada grupo.
5. Definir el problema: posterior a una serie de preguntas, cada grupo bajo la dirección del docente, alcanzará un consenso crítico del problema que debe trabajar, y acto seguido, inferir el quid del problema.
6. Determinar metas: una vez identificado el problema, cada grupo buscará el consenso para el logro de la meta que solucionará el problema.
7. Desarrollar las estrategias de la acción: la mayor parte de energía de cada grupo, se invertirá en identificar cómo poner a funcionar la prueba piloto, y las estrategias posibles de la acción.
8. Volcarse hacia la acción: ejercicio a seguir por cada grupo.
9. Repetir el ciclo de la acción: dar continuidad y repetir el ciclo de la acción y aprender hasta que se resuelva el problema o se determinen las nuevas direcciones.
10. Aprendizaje del ciclo: a través de las sesiones, y en cualquier momento del ciclo, el docente podrá intervenir; incluso, hacer las preguntas que estime conveniente a los integrantes de cada grupo de tal forma que se:
 - Clarifique el problema.
 - Encuentre las maneras de mejorar su desempeño.
 - Identifique cómo puede aprender, aplicar, desarrollar, y organizarse.
11. Discutir el progreso: se deberá reunir al grupo para discutir el progreso, las lecciones aprendidas y los pasos siguientes. Cada actividad, deberá documentarse para validar el proceso de aprendizaje (este deberá quedar registrado después de cada fase). (SERNA-GÓMEZ; DÍAZ-PELÁEZ, 2013, p. 23-24).

O que os autores propõem a respeito das metodologias ativas são um conjunto de orientações e dimensões para a prática pedagógica. E o que está disposto em suas formulações vai ao encontro do que é trabalhado, por exemplo, por Ribeiro (2010), Borges e Alencar (2014) e Brito e Campos (2019) a respeito de estratégias didático-pedagógicas, metodologias de ensino e formas de avaliação que busquem uma atualização e novos caminhos para a formação profissional no ensino superior.

Em concordância com o que expõem Serna Gómez e Díaz Peláez (2013), Moran (2015) aprofunda o fato de a aprendizagem por metodologias ativas possuir diferentes “blends” ou combinações possíveis, de forma que seja flexível ao planejamento escolar e curricular, como vimos no início deste capítulo, no caso da dialogia necessária entre as sequências didáticas e as proposições curriculares das diferentes redes de ensino. Na figura a seguir, podemos observar algumas das principais metodologias ativas que podem ser utilizadas, de forma singularizada ou em combinações, como sugere o autor:

Há uma miríade de metodologias ativas que podem ser aplicadas na prática pedagógica do ensino superior, contemplando situações de aprendizagem das mais diversificadas. No caso da formação profissional nos cursos do ensino superior em diferentes situações de aprendizagem, podem ser utilizadas metodologias ativas de acordo com os objetivos ou temáticas trabalhadas, das mais aplicadas e experienciais às mais teóricas ou reflexivas. Observa-se, por exemplo, que muitas dessas metodologias associam-se a instrumentos ou recursos didáticos, para além das dinâmicas técnicas e estruturação das estratégias didático-pedagógicas.

Figura 01 – Metodologias Ativas



Fonte: Elaborado pelos autores

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem, como sugerido por Apple (2006) quando trata das relações entre ideologias hegemônicas presentes na educação e importância do ensino e aprendizado conectado à realidade de estudantes e professores: “[...] precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições” (APPLE, 2006, p. 41).

Desse modo, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.” (VALENTE, 2018, p. 28).

A discussão das mudanças possíveis, nas práticas docentes e discente, envolve a reflexão filosófica da própria Educação, em que pese a necessidade de sua discussão a partir da realidade latino-americana e, particularmente, brasileira, o que nos aponta para a importância de uma alteração nos sentidos e nas direções das reflexões, em que seja valorizada a situação de subdesenvolvimento em que se encontram os países do Sul, conduzindo, então, para um giro decolonial para a discussão das metodologias ativas.

A DECOLONIALIDADE E AS APRENDIZAGENS ATIVAS

A relação entre as metodologias ativas, o ensino superior e o pensamento decolonial é tanto possível quanto necessária, pois há uma trilha passível de ser seguida, na promoção de uma diversidade de metodologias de ensino e formas de aprendizagem, sem negar o que foi formulado mas tendo a primazia de valorização e protagonismo do que é pensado, produzido e experienciado como prática didático-pedagógica no ensino superior latino-americano.

O pensamento decolonial possui como principal premissa a proposta de uma superação das bases coloniais eurocêntricas da produção e difusão do conhecimento, no conjunto da diversidade entre

práticas e saberes (QUIJANO, 2007; GROSFUGUEL; MIGNOLO, 2008). O giro decolonial já amplamente difundido e trabalhado por diferentes autores nos últimos anos vai ao encontro de proposições, questionamentos, reflexões, experiências e contraposições de como seria possível emancipar a produção do conhecimento latino-americano, em contraposição à lógica colonial/moderna: “‘Giro decolonial’ é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que, basicamente, significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALESTRIN, p. 2013, p. 105). E Balestrin (2013, p. 105) finaliza sua definição afirmando que: “A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade”.

Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 34) sintetizam a definição do giro decolonial como “[...] um tipo de atividade (pensamento, giro, opção) de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade”. Em outros termos, há o projeto das grandes meta-teorias da modernidade, que perpassou especialmente o mundo ocidental nos últimos dois séculos, especialmente o que foi nomeado anteriormente como Novo Mundo, a partir do período das grandes navegações que, em sendo revisitado e desconstruído, permite pensarmos para além de sua origem, um alcance propositivo pós-colonial:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas. (BALESTRIN, p. 2013, p. 91)

Pensar de forma decolonial, em primeira instância, é reconhecer-se em sua alteridade pela diversidade dos povos que o constitui, no presente e no passado. É nesse ínterim que a educação decolonial vai encontrar seu núcleo na pluralidade, na diversidade e no reconhecimento do contextual da historicidade dos saberes e fazeres latino-americanos, muitas vezes negligenciados na produção e difusão de conhecimentos tradicionais eurocentrados:

Decolonizing the rich diversity of peoples/cultures and their different territorialities made visible a new theoretical perspective of historical time and space as the manifestation of the “unequal accumulation of times. The Eurocentric vision of cultural evolution was imposed to the world as the only possible universality. Thus, traditional peoples became backward societies, as if they were only a stage in the way of human development and economic growth. Thus traditional cultures were quieted and remained invisible. Simultaneity of different temporalities that forge cultural territories were occluded by the hegemonic temporality that orders the world, secluding other cultures. (LEFF, 2015, p. 37)

Em concordância com o que formula Leff (2015), Escobar (2003) irá na direção de que o pensar decolonial é ir em busca da valoração do múltiplo da produção de conhecimento, permitindo ao outro ter sua voz e identificar-se no que é conhecido e aprendido, conforme disserta o autor:

Isso não significa que o trabalho deste grupo é apenas de interesse para as supostamente universais ciências sociais e humanas, mas que o grupo pretende intervir de forma decisiva nos discursos da ciência moderna para criar outro espaço para a produção de conhecimento, uma forma distinta de pensamento, um paradigma do outro, a própria possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de outra maneira (ESCOBAR, 2003, p. 51).

O sentido, então, é aprender e produzir conhecimento a partir da própria história, como pilares da perspectiva decolonial presentes no âmbito educacional, em que os parâmetros eurocêntricos e generalizadores se tornam o principal obstáculo a ser superado pela postura decolonial no ensino e aprendizagem seguindo as colocações de Quintar (2008):

Sí, en el sentido de que es la comunidad de pensamiento y aprendizaje quien construye, pero más que dar los instrumentos, lo que se provoca, es que la comunidad los encuentre y los aprehenda y utilice desde su propia historia. Esto, en el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida. Esta mirada de la enseñanza se traduce en una didáctica no parametral; es decir, nosotros provocamos vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento, y es con el grupo de formación que vamos reconfigurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos. Es, en este marco de consideraciones, que intento generar un vacío de sentido y de retorno a nosotros mismos, en preguntas que deberíamos hacernos permanentemente, tales como: ¿Qué estamos haciendo en nuestras prácticas de formación de sujetos?, ¿Por qué llegamos a este presente que nos constituye?, ¿Por qué estamos desterritorializados?, ¿Qué podemos hacer en este presente?, ¿Qué podemos hacer con la violencia constitutiva en la formación de la subalternidad? (QUINTAR, 2008, p. 28).

O sentido das aprendizagens e da formação, reiterado por Quintar (2008), é o que vai ao encontro do que discute Helena Sampaio (2014), especialmente a respeito da natureza heterógena, diversificada e múltipla das ofertas de cursos superiores no Brasil. A autora ainda reforça que o movimento de expansão, tanto público como privado, muitas vezes abriu mão do incentivo a formulações teóricas e metodológicas de valoração da produção do conhecimento no país,

principalmente no que se refere à formação profissional no ensino superior nacional, o que pode ser revisitado e colocado em prática nos próximos anos:

Para além da dualidade setor público/setor privado, o ensino superior no Brasil é muito heterogêneo: região geográfica, orientação religiosa no caso das instituições particulares confessionais, antiguidade das instituições, cursos oferecidos e áreas do conhecimento abrangidas, qualidade do ensino segundo o sistema nacional de avaliação, tamanho dos estabelecimentos, titulação e contrato de trabalho dos docentes, dentre outras. Essas variáveis não só marcam diferenças entre o setor público e o privado como também se reproduzem no interior de cada um deles. (SAMPAIO, 2014, p. 45-46).

A discussão da diversidade de situações históricas, sociais, políticas e culturais do ensino superior brasileiro encontra novas trilhas a partir da proposta de educação não-parametral, sugerida por Quintal (2008), bem como da necessidade de contextualizações para formulações de políticas públicas educacionais, mencionadas por Sampaio (2014), o que está em acordo com outros escritos latino-americanos a respeito da emancipação tanto da construção do conhecimento como dos processos de ensino e de aprendizagem na educação em geral (FREIRE, 2003, FULQUET, 2006; LANDER, 2005; ORTIZ FERNÁNDEZ, 2004). O que é mais importante, na busca por uma educação não-parametral, e também decolonial no ensino superior, é valorizar aspectos como a natureza situacional e contextual das aprendizagens, caminhando de forma conjunta com as práticas docentes e discentes, como explorado por Ortiz Fernandez (2004).

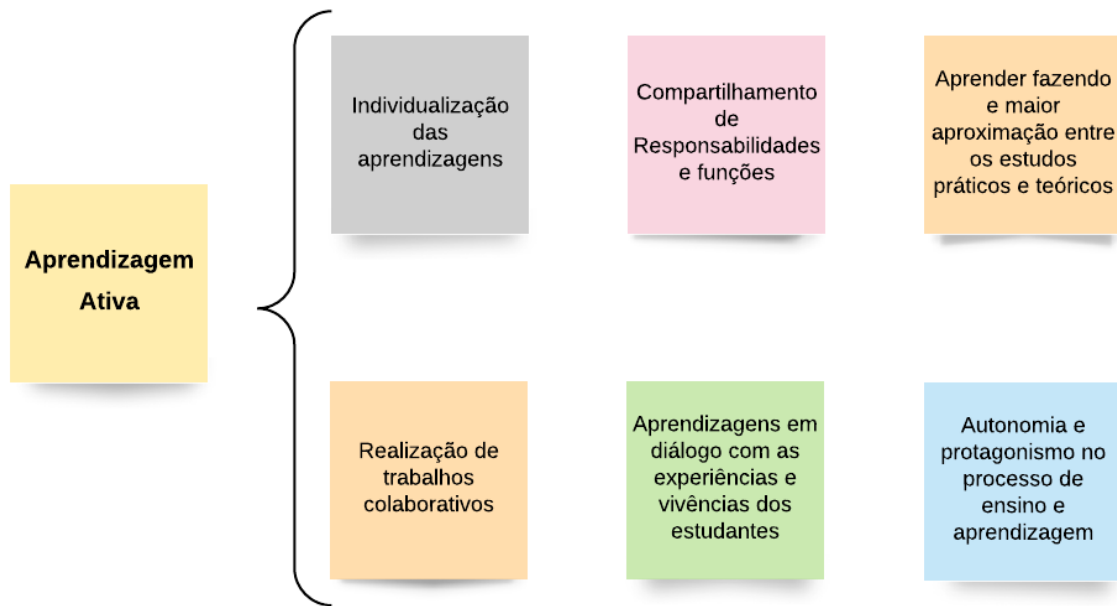
Se pensarmos na diversidade das áreas de formação profissional na educação superior, haverá uma diversidade considerável de

formações e atuações, que vai desde as engenharias ou ciências médicas, passa pelas licenciaturas e chega às formações mais teóricas, sem que se pretenda marcar hierarquia do saber com a escolha do sentido possível desta diversidade. Assim, nesse universo complexo e singular de tantas possibilidades de aplicação das metodologias ativas no ensino superior, é preciso buscar a aplicação de práticas pedagógicas para cada especificidade de formação profissional.

Emancipar a produção do conhecimento também diz respeito a conhecer o setor público, o mercado e o mundo do trabalho, a maneira como a oferta de cursos superiores está organizada no cenário nacional e latino-americano, bem como a compreender como esses profissionais são formados em suas instituições de ensino superior, para a partir desse ponto de partida ser possível propor ir além, no sentido de promover a produção e difusão do conhecimento decolonial, emancipatório, valorizando o protagonismo histórico, cultural e contextual do Brasil e da América Latina com novas significações dos saberes e práticas (GARCÍA GUADILLA, et al., 2008; PERROTA, 2009).

A natureza decolonial das aprendizagens no ensino superior, portanto, dialoga proximamente às teorizações e proposições voltadas às aprendizagens ativas, que são resultantes das metodologias de ensino e de aprendizagem que seguem a prerrogativa das singularizações didáticas de acordo, principalmente, com problematizações e desafios ao longo das práticas docentes e discentes, o que impõe autonomia de aprendizagem por parte dos aprendizes, mas também atitudes colaborativas, como se pode identificar na figura 2.

Figura 02 – Aprendizagens Ativas



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao juntarmos, portanto, as metodologias ativas e as aprendizagens ativas, com vistas ao protagonismo e desempenho estudantis, encontraremos como horizonte a ser desvendado em ambos os casos a exploração do conhecimento como o centro dessas proposições didático-pedagógicas. Assim como ocorrido com as proposições do giro decolonial, promover um amplo debate sobre a não-parametrização da educação não significa, por um lado, abandonar, por exemplo, as contribuições das aprendizagens por habilidades e competências, o pensamento complexo ou a dialogia interdisciplinar entre os saberes. Por outro, significa que a educação, seja nos primeiros anos do ensino básico, seja no ensino superior, pode ir ao encontro da busca e da implantação de metodologias de ensino situacionais e contextualizadas às realidades socioculturais em que ocorrer como prática pedagógica.

O ponto de encontro entre a educação não-parametral, o giro decolonial, o ensino superior e as metodologias ativas se consolida,

portanto, especialmente nas metodologias ativas que têm como sentido a resolução de problemas e a formulação de soluções para situações complexas específicas, como ressaltado por Ribeiro (2010), Berbel (1998) e Oliveira-Barreto (2017), que seguem o que define Moran (2015) sobre a importância da resolução de problemas ou desafios nas metodologias ativas:

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (MORAN, 2015, p. 18).

Percebe-se, pelas colocações do autor, que o foco de sua proposta metodológica está voltado principalmente para os percursos e as aprendizagens individuais dos estudantes. Por esta razão, a modulação, adaptabilidade e flexibilidade das metodologias ativas conectam-se com suas possibilidades de utilização isoladas, ou em conjunto, para uma aprendizagem ativa, espiral, plural e híbrida.

O conhecimento nesses casos é compreendido como e a partir do contexto em que é produzido, difundido, compreendido e significado, em concordância com as colocações de Freire (2003) sobre importância da ligação entre o sujeito, a coletividade e a identidade sócio-histórica e contextual da produção do conhecimento:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade

com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, p. 2003, p. 46).

Seguindo as palavras de Freire (2003), podemos traçar um caminho que una então a perspectiva decolonial da educação, a diversidade e singularidades da formação no ensino superior na América Latina com as metodologias ativas. Os estudos de caso, a resolução de problemas e as análises de situações contextualizadas emergem como os principais meios pelos quais é possível colocar em um mesmo plano de diálogo as dimensões para uma reflexão sobre o papel das metodologias ativas e da aprendizagem ativa e (re)significada, como proposto por Pastor-Carrasco (2008, p.66):

1. Desarrollo de temarios integrales, con enfoque en la educación general y el desarrollo de habilidades y competencias.
2. Técnicas enfocadas en lograr un aprendizaje continuo.
3. Uso de casos, proyectos, simulaciones y grupos de trabajo.
4. Entorno de clases con recreación de ambientes de trabajo.
5. Uso intensivo de tecnología.
6. Intercambio de profesores entre países desarrollados y en desarrollo.

Assim, como Pastor-Carrasco (2008), Fulquet (2006) e também a partir das considerações de Quintar (2008), é possível defender a elaboração e implantação de um projeto educacional para o ensino superior latino-americano. Um projeto de educação da América Latina abarcaria a propensão à visualização de uma rede colaborativa e múltipla de promoção da decolonialidade na formação dos estudantes de graduação e pós-graduação, revisitando bases teóricas e metodológicas e elaborando novas perspectivas formativas tanto na aprendizagem como também no ensino, como previsto por Fernández-March (2000, p. 39):

1. Estar centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar a aprender y, principalmente, enseñar a aprender y aprender a lo largo de la vida.
2. Estar centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorado por los profesores.
3. Estar centrado en los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
4. Estar enfocado en el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
5. Exigir una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
6. Proponer una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
7. Utilizar la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.

8. Tener un modelo educativo en el que adquieren importancia las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Elementos como a compreensão das contradições no que é ensinado e aprendido, a diversidade das histórias de vida em situações rurais e urbanas e as singularidades da formação de profissionais no ensino superior nessas realidades sociais, a importância de como o conhecimento adquirido faz parte de uma rede global de produção e circulação de ativos, questionar e compreender a necessidade de valorizar o regional, o local e o internacional latino-americano na formação profissional no ensino superior são algumas das dimensões a serem consideradas na formulação desse projeto educacional para o ensino superior, seguindo a perspectiva das metodologias ativas e da ressignificação das aprendizagens.

Considerações Finais

O ensino superior passou por significativa expansão no número de instituições, de cursos, de professores e de alunos nas últimas décadas, impondo atenção especial na gestão do sistema, com estabelecimento de parâmetros e critérios de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. O debate das metodologias ativas no ensino superior se coloca, então, como necessário na valorização de práticas importantes para a ressignificação da aprendizagem como momento de aprofundamento da leitura do mundo, particularmente a partir das vivências e das experiências em que se encontram os discentes.

Diferentes diálogos, reflexões, e formas de se fazer e pensar a educação como um todo e o ensino superior em particular se tornam

necessários. Essa foi a proposta aqui apresentada, a partir de temáticas como as metodologias ativas, a educação superior e as formulações de natureza decolonial ou pós-colonial, a partir da situação latino-americana e, particularmente, brasileira.

Em meio a um quadro de expansão da oferta de cursos no ensino superior é mister debatermos sobre o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. As metodologias ativas, juntamente com as aprendizagens ativas e as premissas da educação na perspectiva colonial compõem um caminho que pode ser seguido no ensino superior latino-americano.

Reconhecer a diversidade social, política, cultural, econômica e ambiental em que se realizam as práticas de ensino e de aprendizagem no ensino superior brasileiro, bem como latino-americano, impõe superar as leituras europeizantes que ainda impõe paradigmas explicativos e formas de gestão da Educação.

Propor novas formas de se pensar, fazer e sentir a prática pedagógica no ensino superior não significa necessariamente abandonar qualquer vínculo com as tradições compreensivas oriundas dos países desenvolvidos, mas, sobretudo, ler o mundo e as relações a partir dos contextos de que fazemos parte, inserindo nosso dialeto para construir nossas narrativas e nossos percursos, particularmente no que se refere a um espaço prioritário de produção do saber que é o ensino superior.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Acciones para el 2020, proyectando el 2030. 2016. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/agenda_2016-2020.pdf>.

BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo Tanzi.; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-67.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior. *Cairu em revista*, v. 3, n. 4, p. 1 19-143, jul./ago. 2014.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; CAMPOS, Márcia Zendron de. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 371-387, abr./jun. 2019.

DELORS, Jacques. Learning: the treasure within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESDOC: Digital Library, 1996. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>> Acesso em 20 de março de 2020.

ESCOBAR, Arturo. *Más alla del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e História, 2005.

FERNÁNDEZ-MARCH, Amparo. Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, n. 24, p. 35-56, 2006. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FULQUET, Gaston A. *El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los Debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior*. Buenos Aires.: CAEI, 2006.

GARCÍA GUADILLA, C. et. al. *Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, Bogotá, n. 9, p. 29-37, 2008.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24.

LEFF, Enrique. Political ecology: a latin american perspective. *MADE Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 35. p. 29-64, 2015

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p.1-26.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA-BARRETO, Aline Cabral de et al. Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1005-1019, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8745> Acesso em 15 de nov. 2020.

ORTIZ FERNÁNDEZ, Carolina. *Procesos de descolonización del imaginario y del conocimiento en América Latina*. Lima: UNMSM, 2004.

PASTOR-CARRASCO, Carlos Alberto. Vinculando normas internacionales de educación y tecnologías de la información para alcanzar el desarrollo del Perú. *Quipukamayoc*, v. 15, n. 30, p. 59-66, 2008. Disponible en: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/quipukamayoc/2008/segundo/pdf/a08v15n30.pdf>

PERRENOUD, Phillipe et al. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO -GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

QUINTAR, Estela. *Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización*. México, D.F.: Instituto de Pensamento y Cultura en América Latina IPECAL: Universidad de Manizales, 2008.

PERROTA, D.. La cooperación en materia de educación superior y en ciencia y tecnología en el MERCOSUR: balances y desafíos. Artículo preparado para el IX Congreso Nacional de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Santa Fe, 19 al 22 de agosto de 2009.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino superior*. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SAMPAIO, Helena; KLEIN, Lúcia. Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (Impresso), v. 24, p. 85-109, 1994.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (Impresso), v. 29, p. 43-55, 2014.

SERNA-GÓMEZ, Humberto; DÍAZ-PELÁEZ Alejandro. *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Medellín: Fondo Editorial Cátedra María Canto, 2013.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José [Orgs.]. *Metodologías Activas para una Educación Innovadora: una abordagem teórico-prática* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ane Carine Meurer

<http://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria, atuando como Diretora do Centro de Educação da UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação do Campo, Projeto Político-Pedagógico, e Formação de Professores.

Angelita Zimmermann

<https://orcid.org/0000-0003-3327-8917>

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (2019). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais (CES), Coimbra, Portugal (outubro de 2018 a abril de 2019 - Bolsista CAPES). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Possui Especialização em Desenvolvimento Regional e Integração Econômica no Mercosul - UNIJUÍ (2001) e em Educação Matemática - UFSM (2010). Possui Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul - UNIJUÍ (1995). É Técnica em

Assuntos Educacionais e, atualmente, está em atividade na Comissão de Avaliação Institucional - CAICE, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, principalmente nos seguintes temas: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural e Juventude do Campo.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

<https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

Graduado em Geografia pela UNESP – Campus Rio Claro/SP (2009), Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2013), Doutor em Geografia pela UNESP – Campus Rio Claro/SP (2016). Atualmente é professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e realiza estágio de pós-doutoramento em Geografia pela Universidade de São Paulo. Docente e orientador do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP).

Ivanio Folmer

<https://orcid.org/0000-0002-7433-6434>

Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de geografia Licenciatura no ano de 2014. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM no ano de 2018. Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia.

Júlio César Suzuki

<https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

Graduado em Geografia (UFMT), em Letras (UFPR) e em Química (IFSP), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP) e Livre-Docência em Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia. Professor Associado junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM/USP) da Universidade de São Paulo (USP).

Rita de Cássia Marques Lima de Castro

<https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração (Centro Universitário SENAC SP), com mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP) e professora de graduação (Programa PART) na FEA-USP. Pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos lotados na FEA-USP; no Grupo de Pesquisa Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina (Instituto de Psicologia-USP) e do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), onde atua como Presidente adjunta para o Brasil e como Chefe de Relações Internacionais. E-mails: ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Adenilso Dos Santos Assunção

Mestrando em Geografia UFGD(2018 -2019), Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso del Sul (UFMS-2012), Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Mato Grosso del Sul - UEMS (2016) e Graduação de Professores Universidade Católica Don Bosco (1991), pesquisador CNPQ/UEMS sobre questões do território, fronteiras, cidadania, Geografia Agrária, Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo do Mato Grosso do Sul .

Alana Rigo Deon

Doutoranda em Educação nas Ciências. Mestra em Educação nas Ciências: área de Concentração Geografia pela Unijui -RS. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Integrante do grupo de pesquisa de Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais na Unijui. Atua principalmente na pesquisa das seguintes temáticas: Ensino de Geografia, Livro Didático e Cidadania. Atuou como professora do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do RS e como professora substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim e professora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Ane Carine Meurer

<http://orcid.org/0000-0001-7377-1963> Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria, atuando como Diretora do Centro de Educação da UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação do Campo, Projeto Político-Pedagógico, e Formação de Professores.

Angelita Zimmermann

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (2019). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais (CES), Coimbra, Portugal (outubro de 2018 a abril de 2019 - Bolsista CAPES). Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Possui Especialização em Desenvolvimento Regional e Integração Econômica no Mercosul - UNIJUÍ (2001) e em Educação Matemática - UFSM (2010). Possui Licenciatura em Ciências - Habilitação Matemática - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul - UNIJUÍ (1995). É Técnica em Assuntos Educacionais e, atualmente, está em atividade na Comissão de Avaliação Institucional - CAICE, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, principalmente nos seguintes temas: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural e Juventude do Campo.

Carina Copatti

É professora Licenciada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2010) e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2012). Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2019). Atualmente é Pós-doutoranda, bolsista PNPd Capes na área de Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Chapecó. É integrante do grupo de pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais - Unijui, do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GEPES-UPF e do Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço, Tempo e Educação em pesquisa, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Chapecó.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela UNESP – Campus Rio Claro/SP (2009), Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2013), Doutor em Geografia pela UNESP – Campus Rio Claro/SP (2016). Atualmente é professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e realiza estágio de pós-doutoramento em Geografia pela Universidade de São Paulo. Docente e orientador do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP)

Heitor Antônio Paladim Jr

É graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993), Mestrado (2005) e Doutorado (2011) em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo. Desenvolveu projeto de

doutorado pela Universidade de São Paulo em Geografia Humana a partir de temáticas indígenas e territoriais referentes ao Currículo Escolar. Foi geógrafo educador nas redes públicas estaduais de Santa Catarina, Paraná e São Paulo (rede municipal e estadual). Foi Assessor Curricular de Geografia do Programa Mais Educação São Paulo (Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria) no qual contribuiu na produção coletiva e dialógica do documento sobre a componente curricular Geografia junto aos professores/as da rede municipal de julho a dezembro de 2016. Atuou enquanto Geógrafo - Educador na formação continuada de educadores/as ministrando curso em diversos temas: questão agrária, campesinato (educação do campo) e educação indígena, educadores/as da reforma agrária, educação de Jovens e adultos, prática de ensino em geografia, currículo de Geografia. Atuou como educador de escola do Campo em Fraiburgo - SC no ano letivo de 1999. Após o mestrado (sobre ensino de geografia em escolas do campo) exerceu atividades como Geógrafo pela ATES (INCRA), coordenando ações da Educação do Campo em Assentamentos da Reforma Agrária em Abelardo Luz - SC. Foi professor / mestre em Januária - MG (2006 e 2007) no CEIVA (Centro Educação Integrada do Vale do São Francisco), ministrando aulas para o Curso de Geografia (Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio de Ensino Aprendizagem de Geografia) e presidindo a CPA (Comissão própria de Avaliação). Trabalhou e desenvolveu a disciplina de Etnogeografia para a formação de educadores/as das Etnias Kaingang e Guarani no Estado do Paraná e com estudantes da Etnia Xakriabá do PROEJA Indígena pelo IFET de Januária - MG. Trabalhou com Formação Continuada em várias ocasiões: de maio a dezembro de 2010, desenvolveu curso para

educadores/as de Geografia do Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de São Paulo (RMSPP) abordando as Orientações Curriculares em Geografia.

Heloisa Vitória de Castro Paula

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFGAT em implantação). Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Ensino Superior no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás (UFGAT em implantação). Coordena o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Coordenou o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG (UFGAT em implantação) entre 2014-2016. Coordenou a tutoria do curso de especialização Ensino Interdisciplinar sobre infância e direitos humanos pela UFG (2016), subsidiado pela Capes. Pesquisa principalmente os seguintes temas: Educação do campo e Formação de Professores.

Ivanio Folmer

Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de geografia Licenciatura no ano de 2014. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM no ano de 2018. Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e

Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia.

Júlio César Suzuki

Graduado em Geografia (UFMT), em Letras (UFPR) e em Química (IFSP), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP) e Livre-Docência em Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia. Professor Associado junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM/USP) da Universidade de São Paulo (USP).

Marciel Consani

Doutor em Ciência da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP, 2008), com Mestrado (IA-UNESP, 2003) e graduação em Artes/Música, possui Licenciatura Plena em Educação Artística e Especialização em Tecnologia da Educação (PUC-SP). Concluiu em 2013 seu pós-doutorado junto ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA-UNICAMP). Atualmente é professor do curso de Licenciatura em Educomunicação do Centro de Comunicação e Artes (CCA) da ECA/USP e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da ECA-USP.

Marcio Gomes

Possui Bacharelado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1997), Licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo (1998), Mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo

(2001) e Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é professor de ensino superior do Curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades do Campus Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos ? UFSCar, coordenador do Grupo de Estudos Epistemologia da Geografia: teoria, método e metodologias em pesquisa e ensino de Geografia e realiza pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Barcelona, Espanha.

Ricardo Santos de Almeida

Doutorando em Geografia na UFSM. Doctorando en Ciencias de la Educación en la UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Especializações: Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática pelo IFRN (2020), Geografia Humana e Econômica pela UNINTER (2019), Administração Pública pela UCAM (2016); Geografia e Meio Ambiente pela UCAM (2014); Educação do Campo pela UCAM (2013); Formação para a Docência do Ensino Superior (2011). Graduações: Pedagogia pela UNINTER (2018), Geografia Licenciatura pela UFAL (2014), Gestão de Pequenas e Médias Empresas pela FAA (2009). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e da Educação Básica Técnica e Tecnológica Substituto de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de

Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Campesinos (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020; e Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN) desde 2021. É também associado ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire).

Rodrigo Simão Camacho

Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2005); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008); Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente (2014) e Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015). Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal de Mato Grosso Sul (UFMS) campus de Três Lagoas. Professor Orientador do Subprojeto de Educação do Campo no Programa Residência Pedagógica (PRP). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GEOEDUQA) - UFGD. Membro dos grupos de pesquisa do CNPq:

Estudos Agrários (CPTL-UFMS); Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária NERA (FCT-UNESP); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva - GEPEI (FAED-UFGD). Membro do Laboratório de Estudos sobre Democracia e Marxismo ? LEDEMA (FCH-UFGD). Atuou como Coordenador da Área de Ciências Humanas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade/UFGD - 2015-2018) e no Subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFGD ? 2018-2020). Parecerista dos Periódicos Revista Nera e Revista Pegada.

Rogério Rego Miranda

Professor Adjunto I no curso de licenciatura e bacharelado em Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) - Campus de Marabá. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2006) e Mestrado em Organização e Gestão do território pela Universidade Federal do Pará (2009). Doutorado em Geografia Humana pela USP. Tem experiência na área de Geografia Agrária e Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento regional; políticas públicas de desenvolvimento rural; agricultura camponesa; relação urbano e rural e movimentos socioterritoriais.