A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO - TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

THE AGRARIAN QUESTION AND THE EDUCATION OFF/IN FIELD – LIFE TRAJECTORIES AND DIALOGY AT WORK ON EDUCATOR FORMATION

LA CUESTÍON AGRÁRIA Y LA EDUCACIÓN DEL/EN LO CAMPO - TRAYECTORIA DE VIDA Y DIALOGIAS EN EL TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Caiobá, Matinhos – Paraná. E-mail: angela.katuta@gmail.com

EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Caiobá, Matinhos – Paraná. E-mail: ehrickmelzer@ufpr.br

Artigo originalmente escrito para o Simpósio Internacional de Geografia Agrária, realizado em 2015, na Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia, e alterado significativamente para esta publicação.

* Artigo publicado em junho de 2017.

Resumo: Este artigo relata parte dos trabalhos realizados com o tema questão agrária e educação do campo, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Setor Litoral. Inicialmente, abordamos aspectos da questão agrária brasileira e seus desdobramentos na educação dos povos do campo, problematizando a maneira como a geografia ensinada trabalha esta questão, sobretudo por meio dos livros didáticos da disciplina. Posteriormente, discutimos a fundamentalidade do estabelecimento de processos dialógicos entre as trajetórias de vida dos educandos e o trabalho com os temas indicados, relatando experiências em sala de aula. Concluímos que: as características da educação rural e da educação do campo, no Brasil, desdobraram-se do modo como a questão agrária foi materializada historicamente no país; considerando-se a trajetória de parte dos educandos do campo e as políticas públicas voltadas a eles e as abordagens da questão agrária nos livros didáticos de geografia da educação básica, é fundamental construir relações dialógicas entre os seus saberes e aqueles espaço temporalmente construídos a fim de que possam compreender a realidade em que vivem e, assim, construírem estratégias para a ampliação e o fortalecimento dos povos e das escolas do campo.

Palavras-chave: educação do campo, dialogia, trajetória de vida, questão agrária, formação de educadores.

Abstract: This article reports a part of the work done with the themes agrarian question and field education in the course of degree in Field Education from the Federal University of Paraná (UFPR)/Litoral Sector. Initially we approached aspects of the Brazilian agrarian question and its developments in the education of people in the field, questioning the way the geography works taught to question, especially through the textbooks of discipline. Posteriorly, we discuss the fundamentality establishing dialogical processes between the trajectories of the lives of students and work with the indicated issues, reporting experiences in the classroom. We conclude that: the characteristics of rural education and field education in Brazil was deployed at way the agrarian question was materialized historically in the country; considering the trajectory of the students of the field and public policies aimed, and the approaches of the agrarian question in textbooks of basic education geography, at them is critical the build dialogical relations between their knowledge and those historically constructed so that they can understand the reality in which they live and thus build strategies for expansion and strengthening of the people and field schools.

Keywords: field education, dialogy, life trajectory, agrarian question, educators formation.

Resumen: Este artículo relata parte de los trabajos realizados con el tema cuestión agraria y educación del campo en la Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Paraná (UFPR)/Sector Litoral. Inicialmente, abordamos aspectos de la cuestión agraria brasileña y su despliegue en la educación de los pueblos del campo, cuestionando la forma en que funciona la geografía les enseña a cuestionar, especialmente a través de los libros de texto de la disciplina. Posteriormente, discutimos la imprescindibilidad de establecer procesos dialógicos entre las trayectorias de vidas de los educandos y el trabajo con los temas indicados, reportando experiencias en el aula. Concluimos que: las características de la educación rural y de la educación del campo en Brasil despliegan se del modo como la cuestión agraria se materializó históricamente en el país; teniendo en cuenta la trayectoria de parte de los educandos del campo y las políticas públicas dirigidas a ellos, y los enfoques de la cuestión agraria en los libros de texto de geografía de la educación básica, es fundamental construir relaciones dialógicas entre sus saberes y aquellos históricamente construidos de manera que puedan comprender la realidad en la que viven y así construir estrategias para la ampliación y el fortalecimiento de los pueblos y de las escuelas del campo.

Palabras clave: educación rural, dialogizar, trayectoria de vida, cuestión agraria, formación de educadores.

Introdução

O presente artigo debate a fundamentalidade da dialogia entre estudo escolar e realidade, nos processos de formação de educadores do campo, e relata os encaminhamentos teóricos e metodológicos dos módulos sobre questão agrária e educação do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor Litoral). Esta universidade, por via do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Ministério da Educação (MEC), atende educandos ligados ao campo brasileiro, nas localidades do litoral e do Vale do Ribeira paranaenses, que têm os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de desenvolvimento da educação básica de todo este estado (PARDAL, 2012).

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre o ensino de geografia agrária e as disputas pelo seu conteúdo em sala de aula e a formação de educadores em geografia e educação do campo. Na segunda, abordamos o debate sobre os entrelaçamentos entre a questão agrária e a educação rural e do campo e demonstramos que a abordagem da questão agrária é um tema fundamental nos cursos de licenciatura em educação do campo. Isto porque as atuais disputas por terras, territórios, escolas, direitos e projetos societários têm suas gêneses na forma como a questão agrária foi espaço temporalmente configurada, a partir das lutas travadas entre as classes populares e as hegemônicas no Brasil.

A despeito da relevância deste tema, problematizamos como a questão agrária é abordada na educação básica, nas aulas de geografia e nos livros didáticos desta disciplina, pois estudos e artigos indicam a insuficiência, a parcialidade e o ocultamento de informações e dados, no tratamento dado à referida temática, sobretudo no que se refere à distribuição de terras e à questão da produção de alimentos. Partimos do pressuposto de que a

abordagem deste tema, na educação básica, é de fundamental importância, pois possibilita compreender as contradições do modo capitalista de produção – vivenciadas pelos educandos –, que estão nas origens da formação socioterritorial do Estado brasileiro. Para Ianni,

> É possível dizer que todos os momentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam esta influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. Há muito campo nessa história (IANNI, 1984, p. 7).

Desse modo, procuramos, em parte, elaborar apontamentos que subsidiem respostas ao questionamento feito por Caldart (2011, p. 177): "[...] para esta nova geração de camponeses, que está conseguindo finalmente ter acesso à escola, quais os conhecimentos necessários para que não percam a condição de sujeitos que a luta social produziu e lhes deixa como legado?" Além de atentarmos para a seleção de temas a serem estudados, também problematizamos sobre o jeito de fazer os estudos e suas relações com o conjunto das práticas que constituem a vida da escola (CALDART, 2000, p. 14), o que demandou o estabelecimento de encaminhamentos metodológicos

ligados à pedagogia da práxis[1] em contraposição à pedagogia da palavra.[2]

Assim, na segunda parte deste artigo, contextualizamos um pouco sobre a abordagem da geografia agrária, a disputa por projetos educativos e como tais conteúdos, numa perspectiva crítica e emancipadora, podem auxiliar o educando na compreensão da sua realidade, além da importância de tal abordagem para futuros educadores em geografia e educação do campo. Na terceira parte, tecemos um debate sobre o curso da LECAMPO/UFPR e apresentamos um relato das opções e encaminhamentos metodológicos (dialogia e relação prática-teoria-prática, relatos de histórias de vida) realizados a fim de trabalhar com os referidos temas (questão agrária e educação do campo), que foi o que nos possibilitou o estabelecimento de vínculos entre estudo escolar e realidade, na perspectiva apontada por Caldart (2000, 2005a, 2005b, 2010, 2011).

Defendemos que é fundamental o trabalho com os temas em questão de forma dialógica, pois o que se observa é que há uma grande disparidade entre visões e interpretações em torno destes temas por parte dos educandos, que, via de regra, o compreendem desde o olhar do agronegócio e das elites latifundiárias, que possuem mais visibilidade nos meios de comunicação, aulas e livros didáticos de geografia, em comparação aos debates acadêmicos. Entendemos que o desvelamento das relações entre a

[1] Para Caldart (2005b, p. 90), pedagogia que defende que a ação ou a prática do dia a dia é a que mais educa as pessoas. "Fazer é mais educativo do que ouvir sobre o que está feito. Nada contra livros, palestras ou aulas expositivas de um professor [...] isso também é muito importante. Só que isso não basta para educar o tipo de pessoas que queremos e precisamos para a transformação da sociedade."

[2] Pedagogia que "[...] considera que os alunos só estão se educando, quando ouvem atentos às palavras do professor ou dos livros didáticos" (CALDART, 2005b, p. 90).

questão agrária e a educação do campo é fundamental aos futuros educadores do campo, pois os auxilia na construção coletiva de estratégias de atuação política e educacional, nos territórios de lutas por um projeto de campo e de país inclusivo, mais humano porque justo socialmente.

É neste contexto que compreendemos que o registro e as reflexões em torno das experiências educacionais presentes neste artigo constituem-se em apontamentos que podem auxiliar a pensar-fazer processos educativos numa perspectiva transformadora e emancipadora, assim sintetizada por Krupskaya, à época da Revolução Socialista, mas ainda bastante atual:

> [...] educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena. bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade [...] (KRUPSKAYA apud CALDART, 2005b, p. 90).

O ensino de geografia agrária – disputas por hegemonias e o seu papel na educação do campo

Uma questão frequentemente pautada na didática do ensino de geografia está nos conteúdos a serem trabalhados e na sua forma de apresentação, ou seja: que temas e conhecimentos deveriam ser trabalhados em sala de aula?; será que devemos apresentá-los de forma asséptica, meramente descritiva e universalizada, sem explicitar as diferentes formas dos sujeitos estarem e serem no mundo, que, sob distintas condições socioeconômicas, culturais e geográficas (classes, gênero, orientação sexual, cor da pele, etnia, campo e cidade, entre outras),

organizam, lutam, ocupam, invadem e, portanto, constituem seus territórios de vida?; a quais grupos sociais interessa o tipo de abordagem (aparentemente neutra) histórica e tradicionalmente trabalhada nas escolas?

Sabemos que as escolas modernas são resultantes de longos processos de criação e disseminação. No princípio, foram administrativa e pedagogicamente fundadas e organizadas, na Europa, pela e para as classes sociais hegemônicas, por volta dos séculos XVIII e XIX. Com o tempo, juntamente com o modo capitalista de produção, sobretudo em sua face industrial, as escolas foram se espraiando pelo mundo sem, contudo, mudar nem suas formas de organização administrativa, metodológica ou didática e muito menos seus conteúdos –o que põe em xeque a tão propalada questão da neutralidade dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, já há muito, os pesquisadores da educação do campo (CALDART, 2005b, 2010, 2011, 2012) e da educação popular (FREIRE, 1979, 1981, 1987; FREIRE e SHOR, 1986), entre outros, afirmam que, se a população que a escola atende se transformou em função da ampliação do acesso, é preciso mudar tanto sua forma quanto seu conteúdo sob o risco de esta instituição continuar ensinando conhecimentos e *habitus*[3] próprios das classes que a criaram.

Ao ampliar o acesso sem transformar forma e conteúdo, a escola se popularizou, mas não se tornou popular, tornando-se, dessa maneira, para as classes que vivem do trabalho e outros povos (tais como as populações originárias e tradicionais), uma instituição que acaba por fortalecer os processos de alienação dos sujeitos, pois os condena a pensarem desde o lugar social e na perspectiva das classes e grupos sociais hegemônicos em nossa sociedade, mesmo vivenciando processos de exclusão. Para tanto,

[3] Termo usado por Bourdieu (1997, p. 42) que se refere a um "[...] senso prático [...] um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras [...]." Para além dos conteúdos, as escolas ensinam também os *habitus* das classes sociais hegemônicas, que atuam fortalecendo os processos de reprodução social.

dois processos são fundamentais: a homogeneização dos entendimentos e o ocultamento das diferenças e dos diferentes. Ou seja, a explicitação de apenas uma perspectiva, de um único modo de vida ou de uma organização territorial e, simultaneamente, o ocultamento/eliminação (por falta de registros) daqueles que vivem e se organizam territorialmente de outras formas que não as colocada na perspectiva hegemônica (cidade-campo, grandes cidades, capitais e agricultura monocultora).

Paulo Freire e Ira Shor exemplificaram esta situação, de maneira bastante contundente, na perspectiva de suas áreas de formação:

> Quando foi que uma certa forma de gramática passou a ser a "correta"? Quem é que chamou a linguagem da elite de linguagem padrão? Foram eles, é claro. Mas por que não chamá-la "inglês da classe alta dominante" em vez de "inglês padrão"? Essa nomenclatura autêntica revelaria, em vez de ocultar, a política do poder da sociedade. A luta contra esse tipo de ocultamento para liberar as pessoas que são exploradas exige luz sobre a realidade (FREIRE, SHOR, 1986, p. 33).

Na perspectiva do ensino de geografia e da questão pautada neste artigo, poderíamos questionar: quando foi que uma certa forma de ver e tratar o campo, desde a perspectiva da agricultura capitalista, tornou-se hegemônica? Por que alguns livros didáticos abordam o campo apenas sob a perspectiva da agricultura capitalista e desconsideram a existência da agricultura familiar, dos assentados, dos extrativistas, dos ribeirinhos, dos povos da floresta, dos indígenas e dos quilombolas, entre outros – ou seja, daqueles que efetivamente vivem no e do campo, e que, quando são abordados, transformam-se apenas em "temas regionais", "problemas sociais", "aspectos do Brasil não desenvolvido economicamente"?

Segundo Chassot (2014, p. 114, grifos do autor), "*os currículos de química não conduzem à libertação dos estudantes, porque foram/são escritos por aqueles que detêm o poder e não têm intenções de perdê-lo*". No caso de todas as disciplinas da educação

básica, inclusive da geografia, este processo se repete. O ensino de geografia agrária, que meramente descreve a taxionomia dos sistemas agrícolas, ocultando a realidade das históricas contradições do campo brasileiro, tem servido à mesma elite que, há séculos, desde o processo de colonização, se mantém nas estruturas do poder e mantém indissolúvel a questão agrária brasileira.

Freire e Shor, mais adiante, na mesma obra acima citada, adensaram a problematização:

> A ideologia do professor "neutro" harmoniza-se, então, com o apoio do *status quo*, porque a cultura não é uma página em branco ou um campo neutro de agentes sociais iguais. Deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade. Isto é, o professor atua como se a realidade não fosse problemática, nivelando assim a própria percepção que os alunos têm dos problemas de sua cultura. Uma realidade obscura desativa a criatividade das pessoas, mantendo uma cortina diante do que elas precisam ver para iniciar a transformação. Ensino neutro é outro nome para currículo obscuro (FREIRE, SHOR, 1986, p. 105).

Na perspectiva indicada pelos autores acima, e com a qual concordamos, é fundamental abordarem-se os conteúdos de ensino tendo como fundamento a justiça social, principalmente em um país desigual como o Brasil, isto porque

> [...] todos estamos imersos numa prática contraditória. Não podemos pensar que somos neutros e que, portanto, não estamos de um lado nem do outro. Esta postura pode servir para "salvar" o lado de quem assim age, e aqueles que se beneficiam do atual estado de coisas agradecem. Já aqueles que sofrem os efeitos do atual sistema continuam sendo oprimidos e explorados apesar (ou por causa) da "neutralidade" que muitos acreditam portar. [...] Não temos é o direito de confundir nossos alunos ao passar-lhes a idéia de que nossa sociedade é harmônica e muito bem integrada, quando ela é contraditória. Qualquer análise que ignore este fato não é uma análise científica (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 4-29).

Tais entendimentos nos remetem às abordagens curriculares focadas nas relações sociais que a geografia ensinada deve fazer numa perspectiva libertária:

> O importante é saber que o homem que está ocupando o espaço não é um homem isolado; existe uma unidade que só se pode entender se compreendermos as relações sociais entre os homens; se compreendermos que esse processo de apropriação da natureza é social; isto é, através de um determinado modo de produzir a existência, apropriamo-nos da natureza. Não se pode conceber os homens como seres que vão simplesmente povoando um território, porque eles o fazem através de determinadas relações sociais, através de determinado modo de produção (PORTO-GONÇALVES, 1984, p. 32).

Tendo em vista o exposto, entendemos que há duas formas de se ensinar a geografia: uma, que leva à dominação por ocultar as contradições da realidade existente, e outra, que busca trabalhar com o estudante a compreensão das múltiplas formas de estar e ser no mundo, para uma prática de libertação, identidade e criticidade a fim de transformar sua realidade social (FREIRE, 1999).

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de geografia agrária deve extrapolar uma visão meramente descritiva e acrítica, pois pode trabalhar uma compreensão mais científica dos processos de disputa pela terra, pelos territórios, por poder e luta por hegemonia em nossa sociedade, contribuindo para a formação de pessoas numa perspectiva omnilateral (GRAMSCI, 2000a e 2000b).

Em nossa perspectiva, o ensino de geografia deve pautar o estudo da questão agrária, pois esta é a questão-chave para se compreender como a disputa por territórios, em nossa sociedade, produziu as desigualdades no campo e nos grandes centros urbanos a partir da ideologia do desenvolvimento econômico capitalista para todos. Entendemos que o ensino de geografia agrária, numa perspectiva libertadora, pode produzir sujeitos da sua própria história, capazes de compreender o campo brasileiro em sua diversidade e em sua inter e sobredeterminação com a cidade, e também como as desigualdades e as injustiças foram/são produzidas nos territórios camponeses, na diária disputa com a agricultura capitalista brasileira e planetária.

Como nos lembram Fernandes e Molina (2016), a luta da educação do campo tem como fundamento a manutenção do território camponês, pois o primeiro passo para a destruição da identidade da classe campesina está no território. Para estes autores, a retirada do território camponês leva à perda de sua identidade. Dessa forma, entendemos que é fundamental o ensino da geografia agrária com o enfoque da questão agrária, na formação de futuros professores de geografia e educadores do campo nas recentemente criadas licenciaturas em educação do campo.

As interdeterminações entre questão agrária, educação rural e educação do campo

> *"[...] a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico, social, político, cultural, científico, educacional e artístico."*
>
> Gaudêncio Frigotto

Os registros que temos, no Brasil, sobre a história da educação e da escola tendem a ocultar e a invisibilizar a educação rural e a educação do campo.Assim, tem-se a impressão de que se trata de fenômenos recentes. Como prática social, no âmbito da educação formal (aquela que ocorre nas instituições educacionais), podemos afirmar que a educação rural existe desde o início do processo de colonização. Já a educação do campo, bem como seus conceitos e práxis equivalentes, é bastante recente. Segundo a afirmação feita por Fernandes (2006), no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, ocorrido no período de 19 a 21 de setembro de 2005, a educação do campo não existia, até dez anos atrás, surgindo a partir das demandas dos movimentos

camponeses por uma política educacional nacional para os assentamentos da reforma agrária.

No âmbito da educação informal (que ocorre nas famílias e nos grupos sociais de convivência), a educação do campo existe desde os primórdios da criação das atividades agrícolas, pois, para a existência e a permanência dos grupos humanos que as criaram, os processos educativos foram e são fundamentais para se manterem e melhorarem os manejos dos cultivares e das criações. No âmbito da educação não formal, a educação do campo também antecede à dimensão formal, pois muitas instituições não educacionais foram/são criadas para fazer a formação política de base, a fim de dar suporte e socializar os conhecimentos dos povos do campo. A Comissão Pastoral da Terra é um bom exemplo desta modalidade.

A história da educação brasileira tende a invisibilizar os movimentos populares que disputaram e pautaram uma educação emancipatória – isto decorre da assunção de historiografias registradas segundo a compreensão das classes sociais dominantes. Compreensões, debates, reflexões e novas historiografias sobre educações, processos educativos e escolas, que se constituem em elementos altamente disputados pelas classes sociais antagônicas, começam a ser recentemente divulgados, (re)inventados e fortalecidos segundo as práxis contra-hegemônicas. Isto tem ocorrido, porque as próprias classes populares estão se colocando, historicamente, como sujeitos na luta e na disputa por acesso aos diversos níveis de ensino, e, assim, por concepções, formas de educar e escolarizar, por projetos societários voltados à "[...] qualificação da vida e dilatação do tempo efetivamente livre, criativo e, portanto, de emancipação humana, em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes" (FRIGOTTO, 2011, p. 19).

As (re)escritas das histórias das educações segundo a perspectiva popular e a evidenciação de que o acesso do povo à escola necessariamente demanda transformações em conteúdos,

métodos e formas ficaram ainda mais evidentes, no Brasil, a partir do final dos anos 1980, com o fortalecimento do processo de democratização, a Assembleia Constituinte, a emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais do campo, e também, nos anos 1990, com o debate e a disputa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Pela primeira vez na história do Brasil, a "[...] qualidade da educação é disputada no horizonte da formação, omnilateral ou politécnica, e da escola unitária. Trata-se de concepções vinculadas à luta pela superação das relações sociais e educacionais capitalistas" (FRIGOTTO, 2011, p. 31).

Foi neste contexto que o MST passou a exigir, propor e construir modos de educação dos povos do campo, respeitando-se suas especificidades e demandas. Há que salientar que este movimento foi o protagonista em pautar, nacionalmente, a demanda por uma educação do e no campo, desde a perspectiva dos sujeitos que nele habitam e/ou trabalham. Dessas ações desdobrou-se a criação de uma série de marcos institucionais, políticas e programas que têm sido alvos de debates e pesquisas, evidenciando processos de construção populares. Entre estes, podemos destacar: I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Brasília, 1997, organização: MST); I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Parceria MST, Universidade de Brasília); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002/MEC-SECAD);[4] Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 (que estabelece diretrizes complementares, normas e

4 Vale ressaltar que a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), atualmente, é denominada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), observando-se a inserção da palavra "inclusão" em sua nomenclatura.

princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo); Decreto nº 7.352/2010 da Presidência da República (que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

Os processos de catequização encetados pelos jesuítas foram a primeira forma de educação institucionalizada pela Metrópole para os povos da terra que foi historiografada. Todas as experiências de educação dos povos indígenas e quilombolas – e, portanto, da educação popular – foram e ainda são desconsideradas pela história da educação hegemônica e oficial. Verifica-se, então, que a educação formal no Brasil surgiu, evidentemente, colonizadora, tendo a subalternização, a subordinação e a alienação como fundamentos e objetivos pedagógicos. Seguindo este mesmo encaminhamento da educação das elites para as classes populares, na educação rural, houve o predomínio de ações voltadas ao fortalecimento da concentração de terras, sendo a lógica urbano-industrial capitalista a referência única para o desenvolvimento humano, promovendo, portanto, distanciamentos e/ou rupturas com o universo cultural dos sujeitos do campo. É esta abordagem que se verifica ainda, na maioria dos livros didáticos, e, igualmente, nas aulas de geografia da educação básica, pois sabemos que tais materiais, em geral, constituem-se em uma das únicas referências dos professores para a realização do seu trabalho.

Nabarro e Tsukamoto (2009), Silva e Oliveira (2013) e Tavares (s.d.) problematizaram a abordagem dos livros didáticos de geografia no tocante à questão agrária, e, ao analisarem vários materiais aprovados no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), afirmaram:

> Durante a análise, puderam ser percebidos dois problemas centrais na abordagem da questão agrária nos livros didáticos. O primeiro é em relação à homogeneização da questão agrária com a questão agrícola. [...] As duas são

> tratadas como um único elemento. [...] Ao transformar (decodificar) a linguagem acadêmica em textos de livros didáticos percebe-se um empobrecimento nas informações e nas análises contidas nas obras (NABARRO, TSUKAMOTO, 2009, p. 24).

> Os autores deram ênfase à simples enumeração dos produtos cultivados no campo do ponto de vista do agronegócio. [...] foca apenas a descrição de conceitos relacionados à agricultura e reafirma a agricultura capitalista, deixando de lado discussões primordiais voltadas para a agricultura camponesa/familiar. Os autores apresentam o extrativismo, a agricultura, a pecuária e os sistemas de produção agrícola dando destaque apenas para a agricultura moderna e seus complexos agroindustriais. [...] não é falado sobre os conflitos pela posse da terra, no Brasil e no mundo. O debate sobre os movimentos sociais no mundo também não aparece no livro. No Brasil, foi citado o caso da luta dos seringueiros na construção das reservas extrativistas, mas sem que a importância desse movimento na atualidade, enquanto resistência dentro do sistema capitalista, fosse analisada ou destacada. Outro ponto a ser analisado é a forma em que o campo é tratado: como uma área estritamente de produção. Sua paisagem é retratada apenas com fotografias de área produtivas [...], jamais com imagens que mostram um espaço rico em cultura ou apresentando seus problemas sociais. Não é questionado em suas páginas o aprisionamento das terras nas mãos da elite brasileira, o processo de expropriação de camponeses, a luta dos movimentos sociais, a urgência de uma reforma agrária, enfim, todas as contradições socioeconômicas existentes no campo brasileiro são tratadas de forma superficial e dentro de um contexto pacífico e harmonioso (TAVARES, s.d., p. 5-6).

> As principais lacunas observadas nos livros didáticos selecionados para análise referem-se [...] a abordagem da questão agrária no Nordeste, pois raramente a região é referida nessas obras, uma vez que são valorizadas algumas regiões em detrimento de outras. Tal fato pode ser reflexo da concentração das principais editoras no sudeste do país, cujos autores direcionam suas reflexões a partir da realidade que lhes é próxima. [...] os livros escolhidos não esclarecem sobre o modo de vida no campo e sobre a importância de políticas públicas que respeitem a cultura, o ritmo e as peculiaridades do campo. Os temas trabalhados ao tratar o agro brasileiro são principalmente: a importância econômica das atividades agrícolas, com destaque para o agronegócio; os

> sistemas de produção (familiar e patronal); a concentração fundiária; as relações de trabalho no campo; e os movimentos sociais. As imagens que ilustram os livros "A" e "C", referidos no trabalho, passam a mensagem de que o campo é espaço tão somente da produção e não da vida de muitas pessoas, o que pode colaborar para a perpetuação da ideia de inferioridade do modo de vida rural em relação ao urbano (SILVA, OLIVEIRA, 2013, p. 105).

Verificamos que, em geral, no que se refere à ênfase dada pelos livros didáticos analisados à grande produção monocultora, os estudos convergem aos complexos agroindustriais em detrimento da agricultura familiar, dos movimentos sociais do campo, das diversas culturas e problemáticas ligadas aos inúmeros conflitos do campo brasileiro. Tais conflitos atingem os agricultores familiares, os acampados, os assentados e todo o conjunto de populações tradicionais que, segundo Alfredo Wagner Berno de Almeida (coordenador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia), soma 25 milhões de pessoas que ocupam ¼ do território nacional e que, via de regra, vivem no e do campo, entre os quais podemos destacar: sertanejos, seringueiros, comunidades de fundo de pasto, quilombolas, agroextrativistas da Amazônia, faxinalenses, pescadores artesanais, pomeranos, indígenas, pantaneiros, quebradeiras de coco, geraizeiros, caiçaras e cipozeiros etc.

Considerando o exposto, é compreensível que os educandos, mesmo aqueles oriundos do campo, em sua grande maioria, cheguem à universidade com o ideário urbano industrial capitalista que tem invisibilizado, marginalizado e, não raro, criminalizado os povos do campo. A título de exemplo, podemos citar as abordagens equivocadas que muitos professores e livros didáticos de geografia fazem: dos povos indígenas, ao referirem-se à sua "inaptidão ao trabalho"; dos quilombos, cuja formação socioterritorial remete simploriamente apenas à fuga dos negros escravizados das fazendas, sem explicitar as motivações e mesmo as várias origens destes territórios; aos agricultores familiares,

cujos modos de vida, muitas vezes, são abordados como compondo a face de um Brasil atrasado e não desenvolvido.

Ao longo do trabalho em sala de aula, verificamos que as concepções e ideários da educação rural são bastante fortes junto aos nossos educandos, sobretudo aqueles que não compõem ou participam de coletivos de movimentos sociais do campo. Isto indica a relevante função educativa de estar e participar de movimentos sociais (educação não formal e informal), quando, nas escolas, predominam a veiculação e o fortalecimento das visões e concepções de mundo das classes dominantes, como no caso de uma parte significativa dos livros didáticos de geografia.

A educação do campo teve suas origens num acirrado campo de disputas e lutas sociais, e surgiu, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, com as demandas dos acampados e assentados da reforma agrária. Estes elaboraram, ao longo de suas lutas e debates, um projeto de sociedade brasileira, fundado na justiça social e na democracia participativa, que se contrapõe à injusta ordem social imposta historicamente pelas elites brasileiras, esta ancorada no patrimonialismo e no capitalismo de caráter rentista. Verifica-se, pelo exposto, a amálgama existente entre a questão agrária, os movimentos sociais e a educação do campo.

Em outras palavras, os movimentos sociais do campo são resultantes e/ou são desdobramentos dos históricos embates, lutas e questionamentos em relação à debilidade e ao elitismo das políticas públicas de distribuição de terras no Brasil, e, portanto, questionam e põem em xeque as políticas, os ordenamentos jurídicos e os programas que auxiliaram e promoveram a alta concentração de terras. Desta realidade derivou-se, também, o fortalecimento de políticas voltadas à educação rural, às quais os movimentos sociais do campo vêm historicamente se contrapondo a partir do conceito de educação do campo e seus desdobramentos, que, dependendo da conjuntura política, ora se fortalece e se

materializa institucionalmente, ora entra em refluxo. Nesse sentido, Caldart afirmou que

> [...] sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, consequentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que "muitos não queiram", essa realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. [...] 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 com vistas a orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2010, p. 104-107).

Verifica-se, assim, que é impossível trabalhar no contexto da educação do campo e não colocar em questão: o atual projeto societário, que se impõe como único e hegemônico; os projetos de campo brasileiros, que têm estado em constantes disputas, bem como aqueles ligados ao futuro do país; e a maneira parcial como muitos livros didáticos de geografia abordam o campo brasileiro, restringindo-o à agricultura capitalista. Tal abordagem auxilia a perpetuar uma visão monolítica e equivocada da realidade brasileira, em que povos e comunidades tradicionais e camponesas são invisibilizados, bem como seus direitos de existência.

É importante destacar que, atualmente, muitas instituições ofertam educação rural denominando-a de educação do campo. Assim, é fundamental contrapor, denunciar e estar alerta se os projetos ou proposições das instituições escolares questionam e colocam em xeque a profunda desigualdade da distribuição de terras no Brasil, e se focam os movimentos sociais e as políticas derivadas de seus embates com o Estado brasileiro e suas sucessivas gerências, que controlam a elaboração e a execução de programas e políticas públicas de acesso e permanência nas terras, entre os quais aqueles ligados à educação do e no campo.

Segundo Oliveira (2007), no Brasil, a questão agrária possui uma especificidade, pois os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terras rurais deste país, produzindo uma concentração fundiária sem precedentes na história da humanidade:

> [...] a concentração fundiária, no Brasil, tem características sem igual na história mundial, em nenhum momento da história da humanidade se encontrou propriedades privadas com a extensão que se encontra no Brasil. A soma da área ocupada pelas 27 maiores propriedades privadas no país é igual à superfície total ocupada pelo Estado de São Paulo, ou então, a soma da área ocupada pelas 300 maiores propriedades privadas no país é igual a duas vezes a superfície total deste mesmo estado (OLIVEIRA, 2007, p. 132).

Essas terras, concentradas nas mãos de muitos grupos econômicos, são usadas ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial, ou, em outras palavras, "[...] como instrumento de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais" (OLIVEIRA, 2007, p. 133). Rentismo e patrimonialismo, no Brasil, são dois elementos fundamentais para se compreender as origens das desigualdades sociais e da pobreza absoluta, responsáveis "[...] pelo analfabetismo, pela pífia escolaridade básica e pela negação do acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público" (FRIGOTTO, 2011, p. 21). Por isso, as classes sociais hegemônicas estabelecem estratégias de impedimento da reforma agrária e de criminalização dos movimentos sociais que a reivindicam (indígenas, quilombolas e MST, entre outros). Na formação inicial de professores, compreender a questão agrária brasileira e seus desdobramentos na distribuição de renda, nos processos educacionais (informais, formais e não formais) e nos acessos a serviços básicos, é condição fundamental para que os educadores do campo entendam seu papel revolucionário e se construam como intelectuais orgânicos. Assim, neste processo, poderiam contrapor

a abordagem que muitos livros didáticos de geografia fazem desta questão com o que efetivamente ocorre.

A abordagem das interdeterminações entre questão agrária e educação do campo nos permite evidenciar as próprias origens desta educação junto aos movimentos sociais de luta pela terra. A questão agrária, em nosso país, se confunde com a própria história da constituição/criação ou invenção do Brasil pelos colonizadores portugueses, que, sob a égide da violência, ao invadirem os territórios indígenas e se apossarem de suas terras, produziram não somente etnocídios e genocídios, mas também os primeiros expropriados da terra – ou sem terras. Iniciaram-se, assim, os primeiros conflitos sociais no campo. Para Oliveira (2001, p. 188),

> Os povos indígenas foram os primeiros a conhecer este processo. Há mais de 500 anos vêm sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. Como já mencionado em outro trabalho (5), esta luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista européia, anteriormente, e de características nacionais versus internacional, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil. Os indígenas, acuados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações. A Amazônia é seguramente seu último reduto. Mas a sociedade brasileira capitalista, mundializada, insiste na sua capitulação. As "reservas" indígenas, frações do território capitalista para aprisionar o território liberto indígena, são demarcadas, porém, e muitas vezes, desrespeitadas.

Printes (2014) analisou, em seu trabalho, a abordagem dos livros didáticos de geografia (sobretudo os do 7º ano) no que se referia à questão indígena, e chegou à seguinte conclusão:

> Dentre o conjunto de livros analisados são poucos os que inserem textos críticos e aprofundados conforme o "quadro conceitual básico" proposto por Telles (1987), com imagens atuais e descrições recentes das problemáticas enfrentadas pelos diversos povos, bem como suas relações etnoecológicas, que em meio à atual crise socioambiental destacam-se entre os autores que arriscam aprofundar um pouco mais na

> temática indígena. Somente alguns livros incluem afirmações às vezes contundentes, contra o racismo e o preconceito, exprimindo o incentivo a uma visão de respeito e tolerância em relação a grupos etnicamente diversificados. Alguns livros revelaram dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas na sociedade brasileira atual, normalmente recalcando-as no passado. Outra questão é que, na grande maioria das publicações, os exemplos dos povos indígenas ainda estão muito concentrados na região norte e centro-oeste, praticamente excluindo a presença indígena na região sul, em especial no Rio Grande do Sul. Dentre os livros didáticos analisados (tanto os do PNLD 2008 quanto os do PNLD 2014), nenhum destes abordaram questões relacionadas à garantia de uma educação indígena diferenciada de acordo com a CF 1988, Art. 210, § 2º: "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Além disso, oculta-se a presença indígena nas cidades, ignorando a multiterritorialidade indígena contemporânea em que se destacam os estudantes universitários que buscam na academia aproximações com a linguagem não indígena, a fim de facilitar o diálogo com a sociedade envolvente (PRINTES, 2010). Outro ponto que passou despercebido nos livros analisados é o tema da sobreposição entre Terras Indígenas (TIs) e Unidades de Conservação (UCs) e as possibilidades de gestão compartilhada dessas áreas protegidas, importantíssimas para a conservação da biodiversidade brasileira. As imagens de satélite revelam as TIs e UCs como ilhas de florestas em meio à devastação. Conforme mostra a geografia do desmatamento da Amazônia, publicada em junho de 2014, pelo instituto Imazon, a taxa de desmatamento é de 1%, em TI, e 27%, em UC. Trata-se de uma interessante abordagem para discutir conceitos sobre a interação humanos-ambiente, território e territorialidade.
>
> Os livros revelaram pouca abrangência no sentido de ampliar a compreensão mais ampla da diversidade cultural dos povos indígenas, suas relações com o ambiente e adaptações ecológicas, organizações sociais, linguísticas e culturais; as dinâmicas socioambientais contemporâneas nas quais os indígenas então inseridos; o reconhecimento da importância dos saberes indígenas para a conservação da biodiversidade (PRINTES, 2014, p. 217-218).

A partir da análise realizada por Printes (2014), verifica-se que os desdobramentos da questão agrária, nas vidas dos povos indígenas brasileiros, raramente são pautados, pois poucos são os autores que abordam os conflitos por terras e territórios. Trata-se

de um tema que, em geral, passa despercebido, e que, em função disto, é fundamental que seja abordado na formação inicial dos professores de geografia e daqueles ligados às licenciaturas em educação do campo.

No século XVI, com o processo de escravização dos negros africanos e suas recorrentes estratégias de resistência, surgiram os primeiros quilombos, territórios de lutas e resistências contra os senhores fazendeiros rentistas. Somados aos indígenas e negros escravizados, temos também a figura dos posseiros, que, para outros autores, são povos e comunidades tradicionais que têm lutado contra a expropriação promovida por grileiros, latifundiários especuladores e seus sucessivos governos repressores (OLIVEIRA, 2001). Em síntese, são estes os povos a quem, historicamente, foram negadas as reformas agrárias e que, ainda hoje, demandam por terra, territórios e direitos, entre os quais figura a educação do campo.

A abordagem da questão agrária, nos cursos de formação de educadores do campo, é fundamental para que estes educadores, juntamente com educandos e suas comunidades, construam coletivamente estratégias de luta para a resistência e/ou a ampliação do acesso à terra e à educação emancipatória, fundamentais ao direito universal à vida, que supõe o direito ao trabalho e à posse da terra, num país de dimensões continentais em que imperam, desde sempre, os latifúndios e a força dos latifundiários.

A educação e a pedagogia do campo nasceram da luta contra essa sociedade excludente, por isso, propõem uma nova sociedade fundada no trabalho como princípio educativo e na indissolubilidade entre este e a educação: "[...] trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade, e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico" (CALDART, 2008 apud FRIGOTTO, 2011, p. 36).

É nesse contexto que podemos compreender a inexorabilidade do estabelecimento do diálogo com as realidades dos educandos das licenciaturas em educação do campo, que são atravessadas pela questão agrária e seus desdobramentos. Trata-se de um pontapé inicial e fundamental, nos processos formativos de educadores, que irão articular todos os outros temas e objetos de estudo ligando as experiências ao trabalho, à ciência e à cultura. Trata-se de dialogar com aspectos de suas vidas que foram negados e/ou negligenciados pelos livros didáticos e pelo ensino da geografia, na educação básica.

Não se trata de ficar na dimensão do vivido, das particularidades e singularidades dos sujeitos do campo, mas de um ponto de partida estruturante para a construção do que Frigotto denominou de "universalidade histórica rica":

> [...] síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. [é neste contexto que[5]] Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

Uma educação do campo que se advoga emancipatória possui desafios políticos e pedagógicos a enfrentar, em termos dos conteúdos socialmente relevantes a serem trabalhados, dos métodos e formas efetivamente democráticos. Assumimos aqui a tese de Frigotto (2011, p. 39) de que "a forma ou modo de educar, para ser emancipatório, necessariamente tem que ser democrático", o que significa "[...] a existência de critérios claros, explícitos e construídos coletivamente. Pior que um critério precário é não ter critérios, pois aí impera o autoritarismo". Sabiamente, este mesmo autor nos alerta de que tais desafios demandam debate fraterno, sem ortodoxia doutrinária, mas com radicalidade teórica, cujo sentido refere-se à tarefa crítica militante na luta pela hegemonia cultural, que é, segundo Raymond Williams, "[...] aprender e ensinar uns aos outros as

[5] Grifo nosso.

conexões que existem entre formação política e econômica e, talvez [a][6] mais difícil, [as conexões existentes entre][7] formação educacional e formação de sentimentos e de relações, que são os nossos recursos em qualquer forma de luta" (WILLIAMS apud FRIGOTTO, 2011, p. 37).

Foi a partir do conjunto de entendimentos anteriormente colocados que realizamos o trabalho sobre a questão agrária e a educação do campo junto a uma turma de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, que relataremos nas linhas que seguem.

Trajetórias de vida e dialogias no trabalho com os temas questão agrária no Brasil e educação do campo

A Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), na área do conhecimento de Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral, é um curso regular criado a partir da aprovação de proposta do edital do Ministério da Educação (MEC) de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em setembro de 2012. Este curso foi organizado em alternância e itinerância docente, considerando-se as demandas existentes na região metropolitana de Curitiba e no litoral do Paraná. Neste item, abordaremos como trabalhamos os conteúdos socialmente relevantes (questão agrária e educação do campo), e as diferentes formas e métodos utilizados nos processos educativos realizados com as turmas da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) e de Cerro Azul.

Atualmente, o curso da LECAMPO conta com quatro turmas, uma em cada lugar: no Assentamento Contestado, no município da Lapa (região metropolitana de Curitiba), no

[6] Grifo nosso.

[7] Grifo nosso.

município de Cerro Azul (Vale do Ribeira Paranaense), em Matinhos (litoral) e no remanescente quilombola de João Surá, em Adrianópolis (Vale do Ribeira Paranaense). A turma da Lapa é formada pelos movimentos sociais ligados à Via Campesina (Movimento dos Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas e Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros). As aulas ocorrem, para esta turma, dentro do Assentamento Contestado, na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). Já a turma de Cerro Azul tem um perfil diferente, pois os educandos que a compõem são moradores do município, em sua grande maioria composta de trabalhadores rurais, seguidos de professores e pessoas que têm parentes ligados ao campo, e nenhum deles é envolvido com movimentos sociais do campo.

A itinerância docente foi pensada a partir do pressuposto inerente à educação do campo de que esta deva ser realizada, preferencialmente, no local onde mora o educando ou o mais próximo possível a ele, a fim de que se possa construir condições materiais para romper com a histórica exclusão do campo e de seus sujeitos, no que se refere ao acesso à educação em todos os níveis de ensino. Além disso, esta opção político-pedagógica amplia a possibilidade de dialogia no processo de ensino-aprendizagem com a realidade concreta dos educandos do campo. Também amplia o conhecimento dos educadores sobre as condições materiais concretas em que vivem os educandos e suas territorialidades, possibilitando a elaboração de proposições de ensino e aprendizagem e pesquisa e extensão mais adequadas às suas realidades, evitando e/ou diminuindo as taxas de evasão e de reprovação e ampliando o empoderamento comunitário.

A alternância se realiza por meio do Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Podemos definir cada um desses tempos da seguinte forma:

– Tempo Comunidade (TC): é o tempo em que o educando realiza os processos educativos quando está na sua comunidade.

Para a efetivação do TC, o conjunto dos educadores organiza atividades as mais variadas, que podem ser de levantamentos de dados e diagnósticos da realidade. Foi solicitado, também, aos educandos o contexto histórico e geográfico da comunidade, juntamente com indicadores qualitativos sobre política, economia, cultura, educação e produção, entre outros. É segundo este levantamento que os conteúdos e temas de estudo são organizados. Atividades ligadas aos conteúdos e temas da formação profissional também são organizadas, e cada grupo de educandos é mediado pelos educadores que orientam a sua elaboração.

Os educandos são organizados por Núcleos de Base (NBs) e/ou coletivos de trabalho (CTs) que, além de realizarem as atividades de formação no TC e no TU, também se organizam para tarefas rotineiras ligadas à organização da sala, à realização de mística, das refeições e da limpeza, entre outras atividades fundamentais ao funcionamento do curso.

– Tempo Universidade (TU): é o tempo em que o educando frequenta a instituição universitária e tem acesso a um conjunto de atividades (como aulas, seminários, trabalhos em grupo, retorno das tarefas do TC e demais eventos), enfim, é o tempo de encontro presencial entre educadores e educandos, e também de trabalhos coletivos que envolvam avaliação e proposição. Assim, o curso se estrutura na alternância entre TU e TC, sendo que, no primeiro, se procura compreender elementos de suas realidades concretas (levantados no TC) a partir dos conteúdos socialmente úteis e inerentes à formação de educadores do campo, que podem auxiliá-los a intervir nas comunidades em que moram.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LECAMPO foi elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral. Assim, trabalha-se com o ensino e a aprendizagem por projetos. A formação está organizada em três fases e está focada em intervenções na realidade local: 1) conhecer e compreender; 2) compreender e propor; 3) propor e agir. Em cada uma destas fases, são trabalhados os eixos formativos:

fundamentos teórico-práticos (FTPs), em que são abordados os conhecimentos historicamente construídos que tenham relevância social, e as interações culturais humanísticas (ICHs), que se caracterizam por serem um espaço educativo autogestionário no qual os educandos organizam processos educativos coletivos com e junto às comunidades em que vivem. Há também os projetos de aprendizagem (PAs), por meio dos quais os educandos estudam temas ligados às problemáticas por eles vivenciadas, mediados por um educador. De forma sintética, podemos afirmar que o Setor Litoral prima pelo protagonismo e por processos educativos menos hierarquizados, valorizando e fortalecendo a autonomia dos educandos, e contrapondo-se, assim, ao modelo tradicional, fragmentado e cartesiano de ensino.

Este curso inicia este processo a partir da socialização das histórias e geografias vivenciadas por cada educando e educador, e seu objetivo é, além de conhecer aspectos da vida de cada um, saber como organizavam os relatos de suas trajetórias, a fim de reunir subsídios ligados à materialidade de vida dos sujeitos que auxiliem a propor e planejar os processos de ensino e aprendizagem, inclusive sobre a questão agrária. A partir desta prática pedagógica, os educadores da LECAMPO buscam dialogar com tais relatos para o desenvolvimento das etapas do processo pedagógico, em todos os módulos do curso, durante o TU e o TC. Nesse sentido, a materialidade de vida relatada pelos educandos e educadores é a base inicial para a organização da abordagem dos módulos (no caso deste artigo, daqueles ligados à questão agrária e à educação do campo).

Vale ressaltar que, de uma turma para a outra, as práticas foram modificadas em função das especificidades de cada uma. Na turma da Lapa, todos os estudantes que fizeram o vestibular foram indicados pelos movimentos sociais. São pessoas residentes em acampamentos e assentamentos e pequenos produtores rurais, já engajados ou em processo de inserção na militância dos movimentos sociais camponeses. Todos os

educandos estão em condição de vulnerabilidade social e pretendem atuar na área de educação nas comunidades onde vivem.Assim, trata-se também de formar militantes e intelectuais orgânicos que possam contribuir com a educação do campo.

Nesta turma, há estudantes dos estados de Rondônia, Pará, São Paulo, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina. Verificamos, por meio das atividades em sala de aula, que todas as histórias de vida relatadas pelos educandos têm conexões com a questão agrária e as disputas e lutas por terra, no Brasil. Dos relatos de todos os educandos, pudemos ouvir histórias de acampamentos sendo erguidos, transformando-se em assentamentos e ocupações dos mais variados tipos, enfim, histórias de dor, de sofrimento e de luta pela terra, por suas identidades e por seus territórios de vida.

Em vários relatos, foram verificadas situações de confronto violento pela terra por meio de disputas com pistoleiros, policiais e fazendeiros. Durante a apresentação de suas histórias, muitos educandos relataram situações de ameaça de morte as mais variadas, afirmando já terem sido acordados com uma arma de fogo apontada para as suas cabeças. Relatos de pessoas passando fome, em acampamentos na beira das estradas, de disputas com a polícia e fazendeiros contra decisões judiciais de reintegração de posse, de truculência policial e de vida difícil, em acampamentos e assentamentos de todo o Brasil, também foram aspectos que compareceram na maioria das histórias.

As histórias de vida que foram contadas têm intrínseca relação com a questão agrária em nosso país, pois evidenciam como ela se materializa, na vida de cada educando. Além disso, a riqueza dos detalhes contados em cada história, a profundidade e a carga emocional de cada uma instigaram o coletivo a refletir sobre a necessidade e a urgência de organização de cursos com caráter de inclusão ou de reparo de danos causados pela histórica marginalização dos povos do campo em relação às políticas de

acesso à terra e seus desdobramentos, inclusive em relação aos direitos à educação.

Na turma de Cerro Azul, a mesma socialização dos relatos de vida foi feita, contudo, em geral, estes foram feitos sem revelar muitos detalhes, pois apenas alguns educandos relataram a vivência dos conflitos pela terra. Pela história de vida destes educandos, pudemos perceber que são, na maioria, moradores residentes do centro de Cerro Azul e sem conexão direta com a vida no campo, apesar de este município ser essencialmente rural, já que sua economia gira em torno da pequena agricultura (hortaliças, legumes, frutas) e das monoculturas de pinus e eucalipto de grandes empresas, como outros municípios brasileiros com até 20 mil habitantes.

As histórias de vida contadas pelos educandos foram bem sintéticas e giravam em torno de alguns pontos, tais como: infância, adolescência e perspectiva de futuro profissional. Por meio desses relatos, pudemos perceber que muitos educandos de Cerro Azul não se enxergavam como trabalhadores do campo – para estes, esta denominação soava como algo a ser ocultado. A visão que estes educandos têm do campo é a do atraso, estereotipada por personagens folclóricos, e também a de que, no campo, há falta de informação. Some-se a estas ideias também a de insignificância deste território e das pessoas que o ocupam, como foi evidenciado nos livros didáticos de geografia para a educação básica que abordamos no item anterior. Pudemos perceber também a ênfase de alguns educandos em dizer que moravam no centro da cidade – local valorizado pela maioria –, evidenciando fortes traços provenientes do ideário da educação rural e do desenvolvimentismo industrial.

O que podemos depreender, a partir das histórias de vida relatadas, é que as realidades de ambas as turmas são bem distintas. De um lado, os sujeitos que fazem e constroem os movimentos sociais e que lutam por condições de uma vida melhor no campo, com um projeto de país mais democrático. De outro, um

grande número de pessoas que não têm compreensão de seu papel ativo na sociedade e que não se enxergam como moradores e trabalhadores do campo. No entendimento destas (fortalecido pela abordagem veiculada na mídia dominante e, infelizmente, na maioria das escolas e livros didáticos de geografia), o campo é sinal de atraso, enquanto a cidade (urbano) é o sinônimo de desenvolvimento e progresso, sendo colocada como o único caminho para uma vida melhor. Destas pessoas, podemos dizer que a dimensão educativa do seu trabalho não se realiza, dado o seu grau de alienação em relação à falta de consciência sobre a apropriação dos resultados do trabalho que fazem, a pouca ou quase nenhuma interferência na gestão dos processos a elas ligados e a falta de compreensão do que fazem, para quê e para quem.

Caldart desvelou a compreensão do movimento que é um divisor de águas na formação da classe trabalhadora, e que, a nosso ver, nos auxilia a compreender as diferenças entre os relatos das experiências de vida em ambas as turmas:

> Escola do trabalho quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz diferença no conjunto das lutas do MST. Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade (CALDART, 2005b, p. 89).

Os educandos, quando não têm alguma instância da educação informal e não formal que opere em favor de sua conscientização como classe trabalhadora e sujeitos do campo (como faz o MST), acabam sendo relegados aos processos de alienação inerentes às sociedades capitalistas, prevalecendo em seu ideário, então, aspectos ligados à educação rural. Assim, temos sujeitos conscientes de seu papel ativo na transformação das condições materiais em que vive a classe trabalhadora, no geral, e, em particular, os sujeitos do campo que lutam por terra, territórios e direitos, cujos relatos demonstram, sem sombra de dúvidas,

trajetórias de lutas e enfrentamentos fundados em processos de conscientização. E temos também outros educandos que precisam da escola (universidade/LECAMPO) para que se tornem cônscios da dimensão educativa do trabalho, dada a inexistência de instâncias locais que operem nesta perspectiva. Para ambos os tipos de educandos, a abordagem da questão agrária sob a perspectiva dos explorados seria fundamental, no ensino de geografia – sobretudo para educandos como os de Cerro Azul, pois não vivenciam outros processos formativos que façam contraposição ao que lhes é hegemonicamente colocado.

Dessa maneira, as diferenças verificadas nos relatos conduziram a enfoques distintos nas duas turmas. Na turma da Lapa, em função da consciência dos educandos com relação à questão agrária, adquirida por meio da inserção militante nos processos de luta no campo brasileiro (educação informal e não formal), foi organizada a leitura de textos sobre o histórico da questão agrária e de outros materiais com vistas a adensar esta discussão, incentivando-os a estabelecerem conexões entre suas realidades com a questão agrária e o ensino de ciências, temas constituintes da educação do campo.

Já na turma de Cerro Azul, que se mostrou mais alienada no tocante às questões referentes ao campo brasileiro, e cujas mentalidades são influenciadas, em grande parte, pela educação rural, pelas estratégias do agronegócio e pela visão de mundo dos latifundiários que invisibilizam, subalternizam e expropriam os trabalhadores do campo, o trabalho foi iniciado pela consulta ao *Dicionário da educação do campo* (2012) para a compreensão de termos básicos ligados à questão agrária, tendo em vista a ausência de experiências sobre o universo do campo por parte destes educandos. Os verbetes consultados e debatidos foram: agroecologia, agronegócio, conflitos no campo, educação do campo e educação rural. A partir da consulta a estes verbetes, foram realizados aprofundamentos histórico, geográfico e sociológico sobre as lutas por terra, no Brasil.

Outros elementos percebidos nos relatos de vida dos educandos de Cerro Azul tinham a ver com a sua compreensão política sobre temas ligados à questão agrária, pois muitos eram resistentes às evidências, fatos e debates a ela relacionados. Afirmavam que: tudo o que era exposto no panorama histórico não passava de uma história mal contada, que os empresários do campo lá estavam para ajudar os trabalhadores e que não havia um processo de expulsão do campo em vigor. Os processos dialógicos e a escuta das histórias de vida nos auxiliaram a perceber que, na turma de Cerro Azul, o desafio para a compreensão da questão agrária e suas relações com a educação do campo era maior, exigindo outros materiais e estratégias metodológicas. Assim, optou-se pela realização de trabalhos de campo para que esses educandos conhecessem acampamentos e assentamentos da reforma agrária, além de se buscar efetuar constantes interações, rodas de estudos e debates com os educandos da Lapa a fim de se discutirem os preconceitos e juízos de valor construídos pelo senso comum e pela educação rural, arraigados na turma de Cerro Azul.

O trabalho com os temas questão agrária e educação do campo, por meio da dialogia com as histórias de vida, nos auxiliou a compreender como sendo falsa a polarização de debates que opõem estudo da realidade e estudo dos conteúdos. Caldart abordou esta tensão, esclarecendo que a questão está na

> [...] atual forma escolar ou na lógica de trabalhar com um conhecimento que não prevê as questões da realidade como base da definição do plano de estudos nem a relação teoria e prática acontecendo dentro do ambiente escolar, pelo menos não envolvendo os estudantes como parte da sua intencionalidade educativa (CALDART, 2011, p. 178).

Trata-se, pois, de compreender que a educação do campo tem se construído na assunção dessa tensão, pois exige que a escola estude a realidade e que também não abra mão do conjunto de conhecimentos historicamente construídos. Nesse sentido, sabiamente, afirmou Caldart:

> [...] ainda que nas práticas particulares possa se constituir como uma contradição aparentemente insolúvel, na projeção da transformação da escola, esta tensão pode apontar a direção de uma nova síntese. Síntese que não pode ser nem a relativização ou secundarização dos conteúdos (ou mais amplamente da teoria) nem se reduzir a uma crítica dos conteúdos que os absolutiza, reafirmando a forma escolar ou as relações sociais que envolvem o trabalho pedagógico em torno deles (CALDART, 2011, p. 179).

Considerações finais

Com base no exposto, defendemos que o tema questão agrária deva ser trabalhado nas licenciaturas em geografia e da educação do campo de todo o Brasil, pois partimos do pressuposto de que estes cursos têm o dever social e foram criados para somarem-se aos camponeses na luta pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Assim, é imprescindível aos futuros professores das licenciaturas do campo entenderem a questão agrária e seus desdobramentos nas vidas dos povos do campo como elementos fundamentais para a compreensão dos seus modos de vida, o reconhecimento das suas existências e a redistribuição de direitos. É importante o trabalho com este tema também pelo fato de que verificamos e evidenciamos a precariedade da abordagem da questão agrária em muitos livros didáticos de geografia, que, nesse sentido, auxiliam na construção de compreensões equivocadas sobre a questão agrária e o campo brasileiro.

Trata-se de um tema estruturante na formação de educadores que irão atuar nas escolas do campo, pois, por seu intermédio, poderão compreender uma das determinantes na materialidade de suas vidas e na de seus futuros educandos. Por meio deste conhecimento, serão capazes de construir estratégias de ensino e aprendizagem embasadas nos modos de vida e nos direitos fundamentais dos sujeitos do campo.

Na LECAMPO da UFPR/Setor Litoral, a estratégia elaborada pelos educadores baseou-se no estabelecimento de

dialogia entre as histórias de vida e sua conexão com as questões históricas, geográficas e sociais sobre temas ligados à questão agrária, à luta pela terra no Brasil e à educação do campo. Verificamos que a introdução das questões da realidade por meio dos relatos de vida ajudou a romper com abordagens fragmentadas dos conteúdos trabalhados, o que pode garantir que os educandos auxiliem na compreensão da realidade e, talvez, na sua transformação.

Entendemos que neste processo é que os educandos das licenciaturas em educação do campo podem passar a compreender seu papel político no contexto do projeto societário que se coloca, da perspectiva dos movimentos sociais do campo que lutam por justiça, reforma agrária, produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos e, portanto, pelo desenvolvimento sustentável com justiça social para todo o país. Este relato procurou sistematizar minimamente reflexões, opções político-pedagógicas e encaminhamentos metodológicos voltados à transformação da forma e do conteúdo escolares. Trata-se, assim, de um documento de registro e sistematização de um coletivo que, por meio da abordagem de conteúdos socialmente importantes, pretende construir outra forma escolar, e que tem optado por criar o novo, mesmo correndo riscos. Nesse sentido, as palavras de Caldart nos encorajam:

> [...] práticas que se colocam nessa direção merecem nossa investigação mais rigorosa em suas contradições internas e seus dilemas exatamente pelo que representam (como processo e não apenas como resultados) de questionamento à base da forma escolar (e social) e para que os próprios sujeitos das práticas se dêem conta do significado do que estão fazendo e da importância de assumir os limites percebidos em suas práticas como desafios e não como erros que justifiquem um retorno à forma tradicional de escola (CALDART, 2011, p. 173).

Fazemos, então, o convite para o debate das práticas realizadas e registradas neste artigo.

Referências bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. "Apresentação". In: PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, p. 7-15, 2000.

_____. "A importância da prática na aprendizagem das crianças". In: *ITERRA*. Setor de Educação do MST (org.). Dossiê MST Escola – Documentos e estudos, 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, p. 83-87, 2005a.

_____. "Escola, trabalho e cooperação". In: *ITERRA*. Setor de Educação do MST (org.). Dossiê MST Escola – Documentos e estudos, 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, p. 89-103, 2005b.

_____. "Educação do campo: notas para uma análise de percurso". In: MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, p. 103-135, 2010.

_____. "A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar". In: MUNARIN, Antônio et al. (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed., Florianópolis: Insular, p. 145-187, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CHASSOT, Attico. *Para que(m) é útil o ensino?* Ijuí: Editora Unijuí. 2014.

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, p. 27-39, 2006.

_____; MOLINA, Monica C. *O campo da educação do campo.* Disponível em: www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf Acesso em: 14 out. 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma". In: MUNARIN, Antônio et al. (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2ª ed., Florianópolis: Insular, p. 19-46, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

IANNI, Otávio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NABARRO, Sérgio A.; TSUKAMOTO, Ruth Y. *Questão agrária e livro didático de geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR*. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Nabarro_SA.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária*.

_____. "A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária". In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, dez. 2001.

_____. *Modo capitalista de produção, agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur, 2007.

PARDAL, Poliana P. Matos. *O Ideb das escolas localizadas no campo no Estado do Paraná: dos números à realidade local. 2012.* Curitiba: Universidade Tuiutí do Paraná, 130p., 2012 (Dissertação, Mestrado em Educação: Práticas Pedagógicas).

PRINTES, Rafaela Biehl. *Presença indígena nos livros didáticos de geografia*. Disponível em: file:///C:/Users/Angela/Desktop/BACKUP/Textos3%C2%BAs/Geografia/presen%C3%A7a%20indigena%20livros%20didaticos.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Reflexões sobre geografia e educação: notas de um debate*. Transcrição. Mimeo. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/2015/2s/Reflexoes_sobre_geografia_e_educacao.pdf Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Maria Aline; OLIVEIRA, Alexandra M. de O. *Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio.* Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/12494/pdf Acesso em: 10 out. 2016.

TAVARES, Fernando G. de O. *O ensino de geografia agrária na escola pública: currículo e sala de aula.* Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/conpe4/revendo/trabalhos/25.pdf Acesso em: 10 out. 2016.