



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL – CUPN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA – PPGGEO



GUILHERME PEREIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA
ALTERNÂNCIA: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**

Porto Nacional-TO
2014

GUILHERME PEREIRA DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA
ALTERNÂNCIA: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (PPGGeo/UFT), Campus Universitário de Porto Nacional, na linha de pesquisa de Estudos Geo-territoriais, como requisito final para a obtenção do título em Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira

Catálogo na fonte: Janira Iolanda Lopes da Rosa CRB-10/420

C331 Carvalho, Guilherme Pereira de

Educação do/no campo e o contexto da educação na alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO. Guilherme Pereira de Carvalho - Porto Nacional, TO: UFT, 2014.

122 p.; il.

Orientador: Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

1. Geografia. 2. Ensino. 3. Educação do Campo. 4. Geografia Agrária.

I. Título. II. Tocantins.

CDD 378.01

TERMO DE APROVAÇÃO

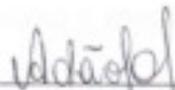
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA ALTERNÂNCIA: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO

Autor: Guilherme Pereira de Carvalho

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, do *Campus* Universitário de Porto Nacional, como um dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Geografia, desenvolvida sob a Linha de Pesquisa: *Estudos Geo Territoriais*, pertinente à Área de Concentração do mestrado que permeia a: *Dinâmica Geo Territorial e Geo Ambiental*.

Data da defesa: 30 de setembro 2014.

Avaliada por:



Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira
(orientador) UFT



Prof. Dr. Elizeu Ribeiro Lira
UFT

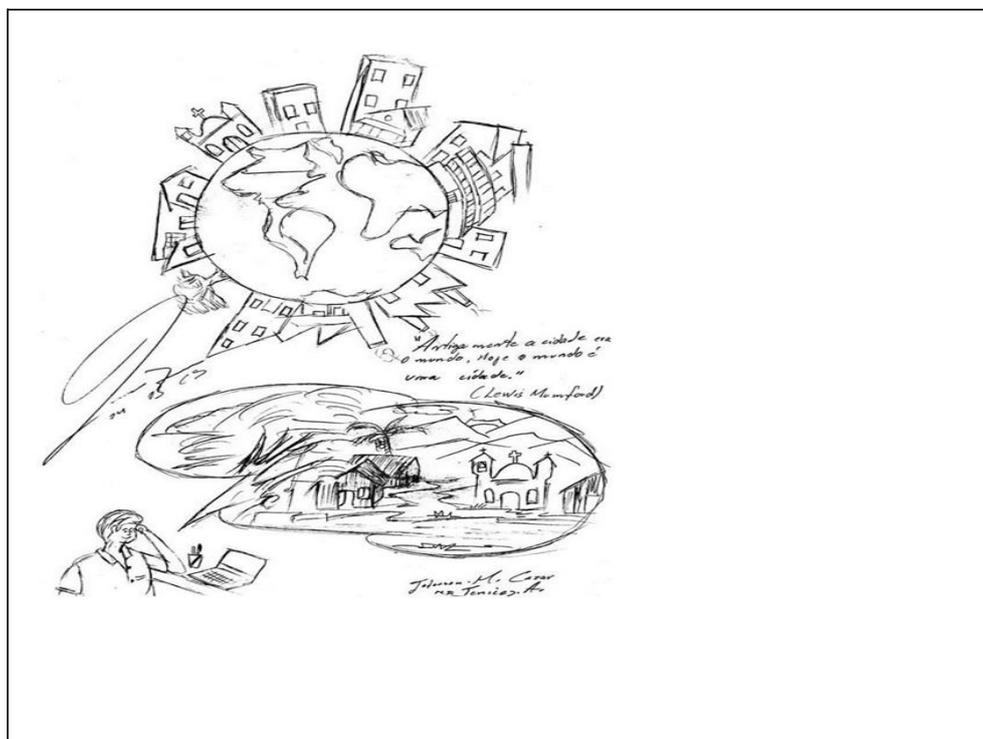


Prof. Dra Gleys Ially Ramos dos Santos
UFT

Porto Nacional-TO
2014

CAPA

Desenho produzido a partir da frase: **Antigamente a cidade era o mundo, hoje o mundo é uma cidade** (LEWIS MUNFORD, 2008). Oficina Formativa na Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO, Jeferson M. Cesar, 24/8/2009.



Dedico este trabalho a todos os pesquisadores atentados com a nossa educação brasileira e aos que sabem que a pesquisa acadêmica é necessária para oferecer retornos a nossa sociedade a respeito da autêntica realidade camponesa, sobretudo no que tange aos estudos relacionados às práticas educativas do ensino da Geografia, no contexto da pedagogia da alternância realizados na Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO.

Aproveito para lembrar também a grande importância que este conhecimento tem na minha vida pessoal e profissional e que me faz ter grande entusiasmo e apreciação em pesquisar fatos proeminentes dessa ciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem recorri no plano espiritual e que me alimentou de esperança de planejar a grande empreitada em buscar a titularidade como Mestre em Geografia.

Agradeço aos meus Pais, José Guimar Pereira de Souza e Laura Maria Fonseca de Carvalho, que me ensinaram os princípios básicos para vida social e por me mostrarem o poder que a educação tem em transformar e libertar as pessoas de concepções errôneas e equivocadas em relação à vida.

Agradeço às minhas irmãs, Lorena Pereira de Carvalho e Luana Nayra Pereira de Carvalho, pela força, amizade e dedicação no apoio indispensável nas horas mais difícil.

Agradeço aos meus queridos sobrinhos, Kamilly Luanny Araújo de Carvalho e Pedro Henrique Araújo de Carvalho, que vieram a este mundo e me mostraram, por meio de sua inocência, o real significado de maturidade e a acuidade que devemos ter com nossa família.

Agradeço a toda minha família, aqui representada pela minha Vó, Benilda, exemplo de mulher que, apesar de não ser alfabetizada, instigou-me por meio de suas cartilhas e outros instrumentos a ler e a escrever quando eu ainda era criança.

Agradeço ao meu grande eterno amigo e parceiro, Luciano Alexandre de Souza, por estar ao meu lado a todo tempo, inclusive nos momentos de dificuldades, decepções, alegrias e conquistas.

Agradeço à minha grande amiga, Milena Sousa, por me acordar várias vezes pela manhã para ir à universidade, visto que passava horas e horas pesquisando durante à noite e precisava desse apoio e atenção doados por ela.

Agradeço à Professora Carolina Machado Bush, pela paciência e doçura de sua pessoa humana, que me auxiliou e confiou no meu potencial, possibilitando, por meio do seu estímulo, um preparo robusto aos meus estudos referentes ao processo seletivo do Mestrado em Geografia.

Agradeço ao meu caro e nobre Professor orientador Doutor Adão Francisco de Oliveira, motivador na construção do presente trabalho e que me fez acreditar na relevância deste grande estudo para a educação do campo e ao ensino da Geografia.

Agradeço aos funcionários, professores e coordenação do programa de Pós-Graduação do mestrado em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, pela atenção prestada nas horas de necessidade.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que me concedeu bolsa demanda social, a partir do segundo semestre de 2012, para custear

minhas despesas básicas, o que me possibilitou permanecer no curso de Mestrado com dedicação exclusiva.

Agradeço às várias pessoas que me concederam “carona” de Porto Nacional a Palmas-TO e vice-versa, uma vez que contribuíram para minhas idas e vindas.

Agradeço a todos os colegas que fazem parte do programa de Pós-Graduação do Mestrado em Geografia, pelas novas amizades construídas ao longo do curso.

Agradeço a todos e a todas que, direta e indiretamente, contribuíram mandando energias positivas e desejando êxito nesta etapa da minha trajetória profissional, em especial aos meus amigos Josué Lima, Gleyne Odete, Jefferson Marques, Glezia Santos, Lucas Xavier, Ruberval Rodrigues, Leizyane Marcelino, Enivar Sousa, Cristiane Cattony, Osmar Rabelo...

Agradeço a toda equipe da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, especialmente à direção, à coordenação, aos funcionários, aos professores e aos alunos, que me receberam sempre com total receptividade.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Situações e visões da perspectiva Tradicional e Socioconstrutivista	222
Quadro 2: Comparação entre salas de aulas Tradicionais e Construtivistas	255
Quadro 3: Caracterização dos Polos Produtores do Estado do Tocantins	677

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Instalações de Infraestrutura, mobiliários e equipamentos da EFAPN.	455
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conjuntos de Atividades na Formação do Agronegócio.....	577
Figura 2: A Fábrica da Bunge Alimentos em Porto Nacional-TO	69
Figura 3: Projeto Soja Brasil, Porto Nacional-TO.....	97
Figura 4: Prefeito e ex-Governador em torno do Projeto Soja Brasil.....	97
Figura 5: Organização da carga horária da EFAPN	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	29
1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO/ EDUCAÇÃO NA ALTERNÂNCIA.....	29
1.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	31
1.2 A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	38
1.3 O SURGIMENTO DA EFA ENQUANTO ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
CAPÍTULO II.....	52
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O AGRONEGÓCIO	52
2.1 O CAMPONÊS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO.....	56
2.2 A PAUPERIZAÇÃO DOS CAMPONESES.....	69
2.3 A VIOLÊNCIA NO CAMPO.....	77
CAPÍTULO III.....	90
3 FRONTEIRA AGRÍCOLA DA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL – TO.	90
3.1 A EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO EM PORTO NACIONAL.....	90
3.2 A ESPACIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA EFA.....	98
3.3 O ROMPIMENTO DAS FRONTEIRAS DO AGRONEGÓCIO POR MEIO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA EFAPN.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

RESUMO

Sabe-se que o setor agropecuário é um dos espaços que gera uma gama de novas relações sobre o território, onde se criam paisagens antagônicas e de profundos impactos sobre a formação espacial que (re)organizam o território brasileiro, o que gera novas disposições territoriais devido ao exercício da atividade agropecuária, que modifica radicalmente as clássicas relações campo-cidade. Considerando a premissa citada, juntamente com a proposta socioconstrutivista de ensino que diverge da rigidez dos procedimentos padrões, com esse olhar sobre o ensino da Geografia no ensino tecnicista, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar as disciplinas que estão voltadas para uma formação que prioriza a Educação do Campo (mesmo no contexto de uma agricultura familiar), bem como as disciplinas que priorizam a formação para o agronegócio (força de trabalho) presentes no plano de curso da EFAPN, em especial no que tange à disciplina de Geografia. Nessa intenção, foram traçados alguns objetivos específicos para a presente verificação, sendo: contextualizar a educação do/no campo e a pedagogia da alternância para compreender, posteriormente, o surgimento da EFAPN enquanto equipamento de ensino no espaço do camponês tocantinense; situar a formação técnica da EFAPN no contexto histórico produtivo das relações agrárias produzidas em meio à expansão do agronegócio; e analisar e apresentar os rompimentos das fronteiras no ensino da EFAPN em relação à formação técnica profissional integrada. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, o ponto de partida foi a análise do plano de curso da EFAPN. Em seguida, fez-se o esforço de (re)visitar todas as categorias de análises que aparecem nas discussões deste trabalho (ensino, ensino de geografia, agronegócio, escolas rurais etc.), primando por uma revisão bibliográfica sobre a educação do/no campo, da pedagogia da alternância e, conseqüentemente, sobre a vinculação dessas temáticas com a criação da EFAPN. O método utilizado foi o materialismo histórico e dialético, buscando elucidar o processo histórico da educação do campo e sua vinculação à expansão do agronegócio em Porto Nacional. Nessa perspectiva, a presente proposta de pesquisa está inserida na abordagem de um estudo Geo-Territorial. O recorte temporal do trabalho inicia-se na década de 90, quando foi implantada a Escola Família Agrícola no município de Porto Nacional, embora não se deixará de percorrer o caminho histórico de sua implantação, que remonta a década de 60, aqui no Brasil, e também a sua primeira implantação, pautada em meados dos anos 30, na França. O atual trabalho se justifica por se saber que o ensino da geografia caminha a passos lentos no Brasil devido à utilização de abordagens tradicionais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, que não procura privilegiar as vivências e protagonizar os sujeitos na construção do conhecimento. Outra justificativa se dá pela experiência do atual pesquisador no seu último ano de graduação, em meio a um projeto de extensão universitário intitulado “O olhar geográfico sobre a cidade e as manifestações artísticas e culturais: cinema, música, literatura e pintura na construção da cidadania”, da Universidade Federal do Tocantins, que procurou contemporizar, por meio da abordagem socioconstrutivista, o ensino da geografia na EFAPN. Esta pesquisa torna-se complacente por tratar da educação do campo, área do conhecimento com escassos debates no ambiente acadêmico brasileiro e, logo, com infrequentes publicações.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação do Campo. Plano de Curso. Escola Família Agrícola. Agronegócio.

ABSTRACT

It is known that the agricultural sector is one of the spaces that generates a range of new relations over the territory, where antagonistic create landscapes and profound impacts on the spatial formation that (re) organize the Brazilian territory, generating new territorial arrangements due to exercise of farming that radically modifies the classic rural-urban relations. Considering the premise cited along with the social constructivist teaching proposal that deviates from the rigidity of standard procedures, with that look on the teaching of geography in technicist education, this work has as main objective to identify and analyze the disciplines that are focused on training that prioritizes Rural Education (even in the context of a family farm) as well as the disciplines that emphasize training for agribusiness (labor force) present in the course of EFAPN plan, especially regarding the discipline of Geography. This intention to present some specific verification objectives were outlined, namely: Contextualizing education / field and the pedagogy of alternation to further understand the emergence of EFAPN while teaching equipment within the Tocantins peasant; Locate the technical training of the productive EFAPN historical context of agrarian relations produced through the expansion of agribusiness, and; Analyse and present disruptions borders in teaching EFAPN regarding integrated professional technical training. Regarding the methodological procedures, our starting point was to analyze the course plan of EFAPN. Then we made the effort to (re) visit all categories of analyzes appearing in discussions of this work (education, geography education, agribusiness, rural schools, etc.), striving for a literature review on the education / field , pedagogy of alternation and consequently about linking these issues with the creation of EFAPN. The method was dialectical and historical materialism, to elucidate the historical process of field education and linking the expansion of agribusiness in Porto Nacional. In this perspective, the proposed research is embedded in a Geo-Territorial study approach. The time frame of the work begins in the 90s when it was deployed to Family Farm School in the city of Porto Nacional, although we will not let go of the historical path of their deployment that dates back to the 60's here in Brazil and also his first guided implantation into the mid 30s in France. The current work is justified by knowing that the teaching of geography walks at a slow pace in Brazil due to the use of traditional approaches used in the teaching and learning process, which does not seek to privilege the experiences and make most of the subjects in the construction of knowledge. Another reason is to give the experience of current research in their final year of graduation among a university extension project titled "The geographic look at the city and the artistic and cultural events: theater, music, literature and painting in the construction of citizenship" Federal University of Tocantins that sought compromise through social constructivist approach to the teaching of geography in EFAPN. This research becomes complacent in dealing with the Field Education, knowledge area with scarce debates within academic environment and then with infrequent publications.

Key words: Teaching Geography. Field Education. Course Plan. School Family Farm. Agribusiness.

LISTA DE ABREVIATURAS

- (AEFACOT) Associação das Escolas Famílias Agrícola do Centro Oeste e Tocantins
- (ABRA) Associação Brasileira de Reforma Agrária
- (COMSAÚDE) Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
- (CNE) Conselho Nacional de Educação
- (CONTAG) Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- (CONSED) Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- (CNRA) Campanha Nacional pela Reforma Agrária
- (CPT) Comissão Pastoral da Terra
- (EFA) Escola Família Agrícola
- (EFAS) Escolas Família Agrícola
- (EFAPN) Escola Família Agrícola de Porto Nacional
- (ENERA) Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- (FONEC) Fórum Nacional de Educação do Campo
- (FNRA) Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo
- (IBASE) Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas
- (LDB) Lei das Diretrizes e Bases
- (MAB) Movimento dos Atingidos por Barragens
- (MEB) Movimento de Educação de Base
- (MEPES) Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- (MEC) Ministério da Educação
- (MST) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra
- (OEA) Organização dos Estados Americanos
- (OMC) Organização Mundial do Comércio
- (ONGs) Organizações Não-Governamentais
- (OIT) Organização Internacional do Trabalho
- (ONU) Organização das Nações Unidas
- (PNE) Plano Nacional de Educação
- (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais
- (PPP) Projeto Político Pedagógico
- (PIB) Produto Interno Bruto
- (PRONERA) Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
- (PNRA) Plano Nacional de Reforma Agrária

(SEDUC) Secretaria Executiva da Educação do Estado do Tocantins

(RPAs) Regiões Produtivas Agrícolas

(UNDIME) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNEFAB) União Nacional da Escola Família Agrícola Brasileira

INTRODUÇÃO

Muito embora, por entender que a Geografia e as práticas metodológicas ocupam um lugar nas pesquisas acadêmicas, ainda estamos em busca de mudanças nesse processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, principalmente no que se refere às realidades camponesas.

Nesse ínterim, vale lembrar que, muitas vezes, a Geografia é considerada, por parte dos estudantes, como uma disciplina decorativa e sem importância. Isso é fruto das formas tradicionais com que seu ensino é aplicado nas escolas, e que foi facilmente observado em sala de aula durante o estágio curricular do curso de Geografia.

Logo, entende-se que o estudo da Geografia deve estar vinculado às práticas que gerem satisfação no aprender, propiciando prazer, sendo, por sua vez funcional. Assim, deixa de ater-se apenas aos tradicionais métodos de memorização de mapas, gráficos e informações pertinentes a essa ciência.

Essa ciência configura-se como algo a ser explorado em todas as suas vertentes de ensino e campo de atuação que, por si só, superam o conhecimento empirista. Com relação a esse pressuposto, Vesentini (apud ALVES; SAHR, 2009, p. 50) aponta que

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia.

Na visão dos autores, o ensino da Geografia apresenta-se como um elemento essencial na construção do conhecimento social do homem, bem como também de seus saberes e práticas escolares, que devem acompanhar a dinâmica espacial, da qual os sujeitos participam. Sendo assim, as disciplinas que integram os currículos, como a Geografia, que caminha a passos lentos, dificulta o ensino e a aprendizagem como um todo no Brasil.

Assim, é pertinente enfatizar que o papel do professor de Geografia não se restringe apenas em transmitir o conteúdo, sendo de sua competência a identificação do potencial de seus alunos, buscando sanar eventuais dificuldades impostas pelo ensino tradicional. Diante de tais pressupostos, a abordagem socioconstrutivista tende a contribuir para compreensão de temáticas inerentes à Geografia.

Castellar (2007, p. 67) se refere ao ensino como sendo a construção de conhecimentos pelo aluno e afirma que,

Nesta perspectiva socioconstrutivista, concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno [...] Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser inserido no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que leve a um desejo de conhecê-lo.

Todavia o grande desafio dos professores, no papel que lhes é cabível nesse processo de desenvolver atividades com conteúdos em sala de aula, consiste em valorizar e considerar o espaço escolar como sendo a escola um lugar de cultura, de encontro de culturas. Dessa forma, os mediadores do processo devem enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. Castellar (2007, p. 68) acredita que “esta proposta traz a reflexão acerca da construção do conhecimento, da troca de experiência e de suas representações a serem analisadas, discutidas e ampliadas com o saber geográfico mais sistematizado”.

O ensino, nesse contexto, torna-se procedimento para a construção própria do conhecimento do aluno, que é mediado pelo professor, em que estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos, os métodos as formas organizativas do ensino. Igualmente, nesse processo, os objetivos devem nortear os conteúdos e os métodos. Os procedimentos, por sua vez, são as formas operacionais do método de ensino, isto é, são atividades para viabilizar o processo de ensino, tal como ele é concebido teórica e metodologicamente. São formas cujos conteúdos são os encaminhamentos efetivados para o processo de conhecimento pelo aluno (CAVALCANTI, 2002). Forquin (1993, p. 72) explica que

Na escola vivenciamos três realidades distintas de culturas, a saber: a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura dos professores e alunos. A cultura escolar [...] acena-se ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, que ao serem selecionados, organizados e normatizados, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada na escola. Já a cultura da escola trata dos conjuntos de saberes e práticas da escola, entendida como um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem. E por fim a cultura dos alunos e professores onde é construída basicamente pelos agentes do processo escolar em sua experiência cotidiana, fora da escola, juntamente com grupos sociais aos quais pertencem. Alunos e professores de diferentes meios sociais chegam à escola, portanto certas características culturais que influenciam na maneira como respondem às solicitações e exigências inerentes à situação de escolarização.

Cavalcanti (2002, p. 74) complementa esse pensamento, ao propor situações que reflitam sobre processo, fazendo com que a construção deste torne-se também uma forma de aprender, isto é, aprender construindo, aprender ensinando, porque

Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é a sua relevância social, ou seja, é a possibilidade desse saber contribuir para a formação de cidadãos. Sua presença no currículo deve-se à necessidade que tem os alunos de aprender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. A Geografia por sua vez, pode ser tratada como uma prática social que ocorre, tanto na história dos homens quanto na vida cotidiana. O espaço e as percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social, de modo que vai se formando um conjunto de saberes sobre esse espaço, mais sistematizados, científicos ou não. Esse conhecimento desse conjunto de saberes, a consciência do espaço, ou da “geografia” do mundo, pode ser construído no discurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Por isso ela é estudada na escola.

Logo, a escola pode ser considerada um mundo social, com características de vida próprias, com seus modos próprios de regulação e linguagem, imaginário, com seus modos próprios de transgressão, seu regime próprio de produção, de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993). De tal modo, tantos os modos próprios quanto a questão da produção pela qual o ensino é trabalhado nas escolas embasa-se na construção de um plano de curso específico, de acordo com o espaço ensinado e as necessidades sociais.

No que diz respeito à construção epistemológica do ensino da Geografia produzida no espaço social, a perspectiva socioconstrutivista de ensino procura não excluir as formas tradicionais ou mesmo convencionais de concretizar o ensino de Geografia. Isso porque o que implica não é justamente o tipo de metodologia usada, mas a garantia da possibilidade de atividade intelectual dos alunos da qual os sujeitos participam.

Pesquisas comprovam que muito dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados em Geografia, o que causa, portanto, a não construção das noções e das elaborações conceituais que compreenderia tal alfabetização pelas crianças que chegam à quinta série do ensino fundamental (CASTROGIOVANNI, 2000).

A partir dessas discussões aqui introduzidas, apresentamos o problema a ser construído no decorrer das discussões deste trabalho dissertativo. Toma-se por crivo o ambiente educacional EFAPN, este, importante para que se compreenda a questão campo de Porto Nacional, articulada, sobretudo, à dinâmica agrária do Estado do Tocantins e à maneira pela qual o ensino da Geografia é construído de acordo as peculiaridades e as necessidades do espaço pesquisado.

Assim, partiremos do seguinte questionamento: como a proposta do ensino (conteúdos) da Geografia na EFAPN se apresenta no Plano de Curso no contexto da

Pedagogia da Alternância, a partir da formação técnica e das dimensões de carências para o agronegócio e para a agricultura familiar no Estado do Tocantins?

A partir dessa questão, buscamos construir um diálogo com as perspectivas de ensino em sala de aula. Entendemos que os autores que estão discutindo essa relação campo-cidade, no âmbito dos territórios, gerados, principalmente, em decorrência das Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs) (re)articularam e “intensificaram as relações campo-cidade” (ELIAS, 2012).

Logo, a urbanização foi um dos campos a ser, primeiramente, (re)formulados, ou anteciparam suas (re)discussões, uma vez que as redes agroindustriais necessitaram também de processos que se produziram no espaço urbano próximo às áreas de produção agrícola e agroindustrial. Essas áreas foram incrementadas pelo o crescimento de cidades totalmente funcionais ao agronegócio, as quais passam a ter novas funções, tal como a de gestão desse agronegócio globalizado (ELIAS, 2012).

Portanto, tem-se por objetivo geral analisar as disciplinas que estão voltadas para uma formação que prioriza a Educação do Campo (mesmo no contexto de uma agricultura familiar), bem como as disciplinas que priorizam a formação para o agronegócio (força de trabalho) presentes no plano de curso da EFAPN.

Partindo desse objetivo geral, delinearão-se alguns objetivos específicos, que auxiliaram na orientação deste trabalho dissertativo, entre eles: contextualizar a educação do/no campo e a pedagogia da alternância para compreender posteriormente o surgimento da EFAPN enquanto espaço de ensino do camponês tocantinense; situar a formação técnica da EFAPN no contexto histórico produtivo das relações agrárias produzidas em meio à expansão do agronegócio; e analisar e apresentar os rompimentos das fronteiras no ensino da EFAPN em relação à formação técnica profissional integrada.

Em relação aos procedimentos metodológicos, o ponto de partida foi a análise do plano de curso da EFAPN. Em seguida, fizemos o esforço de (re)visitar todas as categorias de análises que aparecem nas discussões deste trabalho, primando por uma revisão bibliográfica sobre a educação do/no campo, da pedagogia da alternância e, conseqüentemente, sobre a vinculação dessas temáticas com a criação da EFAPN.

Nessa perspectiva, a presente proposta de pesquisa está inserida na abordagem de um estudo Geo-Territorial. O recorte temporal do trabalho inicia-se na década de 90, quando foi implantada a EFAPN. Porém não deixaremos de percorrer o caminho histórico de sua implantação, que remonta a década de 60, aqui no Brasil, e também a sua primeira implantação pautada em meados dos anos 30, na França.

O trabalho está estruturado em três partes, configuradas em três capítulos, tendo todos três subitens, que compilarão as discussões acerca dos objetivos propostos.

No Capítulo I, será abordado o contexto sobre a Educação do Campo e a história da Pedagogia da Alternância, desde a sua primeira implantação em espaço institucionalizado. Intenciona-se investigar esse contexto por entendê-lo como fundamental para se chegar a uma compreensão dos conteúdos trabalhados no ensino da Geografia exposto no plano de curso da escola. A escola do campo necessita de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e de conteúdos que privilegiem, principalmente, seus estudos de acordo com suas especificidades. Isso por entender que especificidades diferem de uma escola própria do espaço urbano, assim, também, das relações capitalistas, as quais são expostas neste trabalho pela expansão do agronegócio.

No capítulo II, trataremos do contexto da educação, verificando, conseqüentemente, suas aproximações com o paradigma da educação do campo com a expansão do agronegócio. O ponto de partida será a discussão em que o campesinato se apresenta diante da contradição que é a expansão do agronegócio.

Vale ressaltar, além disso, que este debate traz uma discussão entorno das preocupações da comunidade do campo, sobre as especificidades, os interesses e as suas necessidades frente ao modelo de educação inserido no campo e nas relações de trabalho produzida pela prática de fundamento capitalista. Essa prática acaba separando e efetivando relações de dominação e dominado, o que reproduz, por sua vez, preconceitos e estigmas que reforçam os mitos que enquadram os moradores do campo.

Nesse sentido, cabe, assim, utilizar alguns sujeitos/categorias que servirão como base nesta discussão, a destacar: o camponês no contexto da expansão do agronegócio, a pauperização dos camponeses e a violência no campo.

O capítulo III traz as análises sobre o plano de curso da Escola Família Agrícola em torno dos conteúdos que priorizam a logística do agronegócio ou dos que contemplam a discussão da agricultura familiar erroneamente como alternativa para o campo, ou seja, para os camponeses.

Dessa forma, a pesquisa espera identificar a importância dos conteúdos apresentados pelas disciplinas no plano de curso da escola. Queremos ressaltar, com isso, a importância da Educação do Campo, a partir dos princípios e dos conceitos da Pedagogia da Alternância.

À guisa de um começo, o método como perspectiva de ensino e de análise

Toda prática de ensino é orientada por concepções e posicionamentos teórico-filosóficos, seja de maneira consciente ou não. Portanto, toda prática avaliativa também é assim orientada. Sobre isso, Rabelo (2010, p. 13) assevera que

Com base na visão, considerada aqui, tradicional, a avaliação assume um caráter regulador, formalista, disciplinador, autoritário e desvinculado do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de fora para dentro. Desse modo, o aluno deve devolver ao professor exatamente o que ele recebeu durante as aulas, não cabendo a ele a criatividade, nem a interpretação, não lhe é dada a chance de participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva socioconstrutivista de ensino, que propõe uma nova relação entre professor e aluno, este deixa de ser um simples acumulador de informações, o chamado aluno “receptáculo”, e passa a ser parte integrante do seu processo de ensino-aprendizagem, posicionando-se como construtor do próprio conhecimento. Nessa concepção, o aluno estabelece relações com os conhecimentos prévios que adquire dentro e fora da escola na sua vida cotidiana.

Dessa forma, ao perceber a perspectiva tradicional, optamos por trabalhar sob uma perspectiva socioconstrutivista, cujo objetivo centra-se na análise da materialidade da construção do processo de ensino e aprendizagem em torno dos conteúdos. No entanto faremos analogias dos modos como o ensino e os conteúdos podem ser tratados de acordo com cada visão. Trouxemos, nesse esboço metodológico, algumas noções dos objetivos de cada uma dessas visões, expostas no Quadro 1.

Quadro 1: Situações e visões da perspectiva Tradicional e Socioconstrutivista

VISÕES DE ENSINO	1º PERSPECTIVA TRADICIONAL	2º PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA
CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Em uma situação tradicional de ensino e aprendizagem, o professor é considerado ativo na ação, enquanto os alunos apenas adquirem o conhecimento transmitido, sem haver a comunicação entre os sujeitos e o objeto de análise. Assim, o professor transmite os seus conhecimentos já estabelecidos acerca do assunto (ou do conhecimento que ele considera relevante, os conteúdos). Nessa perspectiva, o único detentor do conhecimento é o professor, que repassa seus conhecimentos para um grupo de alunos menos instruídos. No que tange a suas avaliações sobre a evolução da aprendizagem do aluno, é analisada regularmente por meio de testes elaborados pelo professor. Esse método baseia-se no princípio de que é possível para o professor determinar o que os seus alunos devem saber. O professor assume que os objetivos por ele estabelecidos podem ser alcançados. Para isso, a matéria a ser transmitida é analisada e subdividida em unidades que, por sua vez, são transmitidas individualmente aos alunos, sem ligações por vezes com o conteúdo anterior e nem considerando práticas cotidianas como instrumentos pedagógicos para o ensino. Nesse processo, a matéria aumenta gradualmente de dificuldade, visto que, grosso modo, o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno. Ensinar, nessa visão, parte apenas da ideia de que os alunos precisam reproduzir o que foi ensinado.	Em uma situação socioconstrutivista, no processo de ensino e aprendizagem, há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e os objetos de conhecimento (saber elaborado ou escolar) sob a mediação do professor, que conduz a atividade do sujeito até o objeto para que este possa construir seu conhecimento a partir de questionamentos e confrontos com outros entendimentos, inclusive com o entendimento do próprio sujeito frente ao objeto analisado. Na base dessa proposta, está uma visão interacionista e, ao mesmo tempo, construtivista entre a relação ativa do sujeito e objeto e vice-versa, que leva a uma atitude socioconstrutivista no ensino (CAVALCANTI, 1998). Os construtivistas repudiam a ideia de que o conhecimento é algo que pode ser transferido da cabeça do professor para a cabeça do aluno e sugerem que o aluno busque o desenvolvimento do conhecimento mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e a ampliação do raciocínio, entre outros procedimentos. A construção do conhecimento nessa conjuntura inicial é tida como um ato individual e criativo, logo por entender que cada aluno tem sua maneira subjetiva e inventiva de processar e de fazer existir tantas formas inesperadas e particulares (a partir da percepção) sobre o objeto estudado em sala de aula.
OBJETIVOS	O objetivo está em transmitir (professor) o conteúdo ao educando. A função do conteúdo nesse sentido está apenas na intenção de conferir no final o que o aluno assimilou sobre o processo de instrução educacional, sem que haja, portanto, a troca de saberes entre professor, aluno e seu objeto de estudo.	O objetivo maior dessa concepção é fazer que tanto o aluno (sujeito) quanto o professor (mediador) tenham relações (físicas, mentais e emocionais) ativas com o objeto de estudo para a construção própria do aluno com o conhecimento.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Cavalcanti (1998).

O que se observa com base nas situações e nos objetivos resultantes das visões ideológicas, é que, no processo de instrução educacional, cada uma delas está atrelada a uma teoria: a primeira, na Teoria Tradicional; já a segunda, na Teoria Crítica. No sentido usual da pesquisa, a teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais (ALMEIDA, 2011).

No que se refere à Teoria Tradicional, Almeida (2011), no resumo da obra “Os Pensadores”, de Horkheimer, acrescentou que esta é vinculada ao aparelhamento social, possui uma visão positivista, por sua vez idealiza, e considera os fatos em ordens conceituais, Seus resultados são “matemáticos”, portanto, sem aparente possibilidade de contestação, tendem à manifestações de dominação. O dominado aceita a dominação, e o dominador absorve o direito de dominar. Quando tomamos como exemplo a divisão social do trabalho, é possível visualizar a fragilidade dessa educação, quando afirmam que a vida da sociedade é o resultado da totalidade do trabalho.

Nesse sentido, Almeida (2011, s/p) acrescenta que

A divisão do trabalho não tem um funcionamento satisfatório para o trabalhador, dentro dos moldes da produção capitalista, ela não pode ser vista como um todo autônomo e independente, ela é constituída por particularidades, conforme a maneira como a sociedade se defronta com a natureza e se mantém nas formas dadas pela Teoria Tradicional.

Para Horkheimer (1983), os homens são descritos não como um mero resultado da história, suas qualidades sensoriais estão intrinsecamente vinculadas a todo processo da vida social. Porém os fatos que os sentidos fornecem aos indivíduos são pré-formatados de maneira dupla: histórico do objeto percebido e histórico do órgão perceptivo, ambos não são naturais, são ensinados, tornando os homens receptivos e passivos, inautênticos. O saber absorvido está sempre contido na práxis social, o indivíduo normalmente aceita as determinações pré-estabelecidas e vive de maneira a reforçá-las.

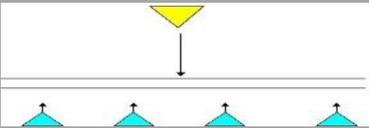
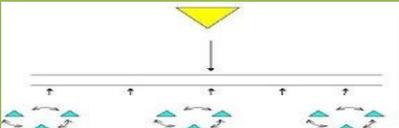
Em relação à Teoria Tradicional, Horkheimer (1983) apresentou pontos complacentes para a análise da sociedade e do indivíduo, a partir da constituição de uma teoria mais legítima quando utilizada na educação, uma Teoria Crítica. Esta não aceita as (pré)formatações e tem a proposta de transformar essa forma passiva e estruturada de pensar a educação, representada em boa parte pela face subjetiva e especulativa.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem tradicional, por exemplo, a Teoria Crítica não a descarta totalmente, complementa-a e a supera nos fatos concretos obtidos

anteriormente. Despe-se do aspecto de exterioridade ao indivíduo, que deve ser percebido com suas próprias manifestações, pois “a razão não pode tornar-se ela mesma, transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional” (ALMEIDA, 2011, s/p).

Assim, levando em consideração as sínteses construídas acima sobre cada teoria, apontaremos a seguir comparativos no que se refere às metodologias em sala de aula. Os sujeitos envolvidos (professor, aluno e objeto de estudo) serão demonstrados (a partir do comportamento) por meio de proposições pelo Quadro 2, com base nas teorias já citadas, em que a Teoria Tradicional vem acoplada às salas de aulas tradicionais, e a Teoria Crítica à sala de aulas construtivistas.

Quadro 2: Comparação entre salas de aulas Tradicionais e Construtivistas

Sala de aula tradicional	Sala de aula construtivista
	
O professor ▼ vê os alunos apenas como aprendizes ▲.	Os alunos ▲ são tidos como seres holísticos, isto é, acredita-se que, para além de possuírem uma dimensão mental, também possuem uma dimensão emocional e física.
O professor determina o conteúdo e o objetivo da aula. A situação na sala de aula está completamente sob o controlo do professor.	Os alunos traçam os seus objetivos e conteúdos dentro do âmbito do assunto da aula. O professor ▼ aconselha e questiona, mas dando-lhes espaço de manobra.
Os alunos são motivados por algo exterior, por exemplo, pelo professor.	Os alunos são, na maior parte das vezes, motivados intrinsecamente.
Os conteúdos são subdivididos em pequenas unidades de modo a facilitar a aprendizagem.	Os alunos são confrontados com uma situação real complexa e têm de encontrar uma posição adequada para si mesma.
Assume-se que cada aluno é capaz de aprender a mesma matéria dentro do mesmo espaço de tempo a uma velocidade idêntica.	Os alunos constroem os seus próprios métodos para obterem conhecimento.
Cada aluno aprende por si e para si.	A aprendizagem funciona melhor em grupo.
Cada estudante adquire conhecimento, sendo este o mesmo para todos.	Os estudantes constroem a sua própria interpretação dos conteúdos da disciplina.
O professor fornece respostas modelo (solução orientada).	O professor confronta os alunos com questões, motivando-os a encontrar as suas próprias respostas (problema orientado).
Aprender para os testes é na maior parte das vezes apenas sucesso em curto prazo.	Aprender é um sucesso em longo prazo.
Comunicação unidirecional no ensino e na aprendizagem. O professor fala e os alunos ouvem.	O professor encoraja o diálogo entre os alunos.

Fonte: Hoehnke, Koch e Lutz (2005).

Assim, entendendo que a proposta construtivista, dentro da Teoria Crítica, procura rever ou rearticular a rigidez dos procedimentos padrões do ensino tradicional, devemos estar atentos a essa contextualização (revisitação). Isso porque esses padrões se utilizam do apoio didático globalizado que “sufoca” a singularidade local e as peculiaridades do universo pessoal do aluno.

Dessa forma, apresenta-se como uma das experiências na formação técnica integrada profissional implantada no estado do Tocantins. Por isso, vale investigar se a EFAPN se insere em uma formação educacional profissional que procura contemplar tanto a parte da carência necessitada no ramo do agronegócio quanto na formação “endireitada” em vias para a agricultura familiar por meio dos seus conteúdos.

Em relação à localização da EFAPN, Schultz (2010, p. 79) aponta que “localiza-se a 10 quilômetros no sentido leste da cidade de Porto Nacional, pertencente à região centro-sul do estado do Tocantins”. Sua distância é de 52 quilômetros de Palmas, capital do Estado do Tocantins.

Segundo o censo do IBGE (2010), Porto Nacional-TO possui aproximadamente uma área de 4.450 Km² e uma de população 49.146 mil habitantes. Destes, 38.920 (87,3%) residentes em área urbana e 6.369 no campo (13,7%). Os dados denotam o processo/fenômeno do êxodo rural – como processo de migração forjado pela expansão do agronegócio para o campo brasileiro/tocantinense. Elias (2012, p. 3) define que

As Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs) são os territórios produtivos do agronegócio globalizado. São compostas tanto pelos espaços rurais agrícolas como pelos urbanos escolhidos para receber os mais sólidos investimentos privados, formando os focos dinâmicos da economia agrária, ou seja, são áreas de difusão de vários ramos do agronegócio, palco de circuitos superiores do agronegócio globalizado.

A partir do entendimento desse processo, Elias (2012, p. 8) ensina que

Quanto mais dinâmica a reestruturação produtiva da agropecuária, quanto mais complexa a formação das redes agroindustriais e quanto mais globalizado seus circuitos espaciais de produção e seus círculos de cooperação, mais complexas se tornam as relações campo-cidade.

Portanto, cria-se uma gama de novas relações sobre o território. Essas relações ajudam a transformar radicalmente as clássicas relações campo-cidade e levam esses dois espaços a emitir e a receber larga quantidade de fluxos de matéria e informação, de várias naturezas e

magnitudes. O resultado é uma total reorganização do território brasileiro, agrícola, urbano e regional/local. Sobre isso, Elias (2012, p. 8) ainda explica que

Nas RPAs a oposição clássica entre a cidade e o campo torna-se bastante relativizada e a noção de complementaridade ganha mais força e importância. Tudo isso nos leva a dizer que as próprias contradições do desenvolvimento do capitalismo estão soldando a união contraditória que separou no início da sua expansão: a indústria e a agricultura, a cidade e o campo.

Além dessa problemática, considerada de grande complexidade no que se refere às relações, e o entendimento dos conceitos e da dicotomia de ambos os espaços, constata-se em boa parte dos estudos literários que, a partir das últimas cinco décadas da história brasileira, essas complicações são motivadas pelas dificuldades advindas da vinculação direta e exclusiva do campo com atividades agropecuárias. Desse modo, criam-se paisagens antagônicas e de profundos impactos sobre a formação espacial, o que resulta em novas disposições territoriais devido ao exercício da atividade expansionista da agropecuária.

A atividade agropecuária, vista como o domínio do processo produtivo, em particular do âmbito primário, a qual é executada excepcionalmente a partir de práticas agrícolas e da pecuária, germinam riquezas e geram o bem de consumo para os espaços urbanos. Uma das decorrências dessa reestruturação produtiva da agropecuária no Brasil se dá ao processo acelerado de urbanização e crescimento urbano promovido, entre outras, pelas novas relações entre o campo e a cidade, por sua vez, desencadeadas pelas novas necessidades de consumo produtivo das redes agroindustriais. Elias (2012, p. 12) informa que

Hoje, muitas das atividades implementadas no campo não são necessariamente agrícolas, mas industriais, visto que uma parte considerável das agroindústrias ou de outros ramos industriais inerentes às redes agroindustriais se localiza no campo, junto à produção de suas matérias-primas. Essas indústrias têm o poder de criar muitas novas relações, próximas e distantes. O que se destaca é a expansão do meio técnico-científico-informacional não só nas cidades, mas também no campo.

Um exemplo dessa lógica da expansão do meio técnico científico está nas escolas do campo, em específico, constituídas na proposta de ensino oferecida pelas Escolas Família Agrícola (EFAS). Essas são acolhidas por uma educação pautada nas três dimensões possíveis do método de instrução educacional, a lembrar: a educação formal, que é o fruto conquistado por meio da escola oficial; a educação não formal, que são as práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade; e, por fim, a educação informal, que é o aprendizado surgido das práticas sociais a partir do convívio cotidiano.

Do mesmo modo, a elaboração de projeto na formação técnica profissional, contido o plano de curso técnico integrado em agropecuária das EFAs, ocorre em modalidade subsequente, também oferecido pela EFAPN. Esclarece-se que, no projeto político pedagógico, o objetivo desses planos aos estudantes concluintes nada mais é do que a mobilização dos saberes adquiridos pelas diversas áreas do conhecimento oferecido a sua comunidade. Em linhas gerais, serve para melhorar e contribuir em melhores viabilizações econômicas, sociais e ambientais que podem ser implantadas pelo aluno na sua propriedade familiar ou no espaço do social do agronegócio (PPP/EFA, 2013).

Essa dinâmica educacional segue os princípios da práxis Freiriana: prática – teoria – prática, em que os estudantes tornam-se pesquisadores por meio das observações e pesquisas que fazem para conhecer melhor a sua propriedade familiar e comunidade, voltando para escola com novos olhares. Fazem o aprofundamento teórico, a fim de confrontá-los com a prática, propondo atividades de melhoria, que resultem no crescimento pessoal, de sua família e, conseqüentemente, da sua comunidade camponesa.

Portanto, justificamos as leituras a partir das perspectivas socioconstrutivista visando não a sua aplicação direta no interior do ensino da EFAPN, mas visando a construir nosso pensamento acerca do processo circundante. Isso resulta na possibilidade de haver uma proposta metodológica da educação do campo na EFAPN, mas que pode ser sufocada pelas perspectivas do agronegócio enquanto meio técnico inserido na educação.

O socioconstrutivismo é perspectiva de construir um pensamento fora dessa lógica do agronegócio, de pensar uma educação do campo para além dessa perspectiva da agricultura familiar (também imposta pelo estado). Por isso, o utilizamos como ferramenta de construção e análise deste trabalho dissertativo.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO/ EDUCAÇÃO NA ALTERNÂNCIA

A Educação, de modo geral, torna-se uma premissa indispensável aos olhos sociais, mesmo por que não podemos perder de vista que ela é um fator social, entretanto, arraigada basicamente em domínios mais amplos, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo.

Na Constituição Federal de 1988, art. 205, verifica-se a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Assim, entende-se que o ser humano, seja ele de diferentes culturas, linhas ideológicas ou posição política, e até mesmo de classes sociais ou poder aquisitivos desiguais, tem expressamente, na Constituição brasileira, o direito à educação para que haja, assim, o desenvolvimento de sua formação como cidadão e para que haja a busca por uma organização do espaço social.

Entretanto, apesar de haver todo esse discurso, sobretudo em leis e documentos que procuram regimentar a concretização da educação de forma em que alcance as distintas classes sociais de maneira igualitária, verifica-se que essa preocupação é assinalada por diversas formas. Pode citar como exemplo as vias televisivas, ou mídias diversas, que demonstram os protestos nas ruas, realizados pelos cidadãos que parecem carecer desses fatores sociais.

Desse modo, o pensamento do presente confirma a ausência da verdadeira educação e da autêntica cidadania presente no meio social. Nota-se que essa carência de educação, por sua vez, não se encontra pautada somente no indivíduo da cidade, mas também no cidadão residente no campo, que assiste seus direitos não sendo cumpridos e, ao mesmo tempo, torna-se lesado por discursos adversos que machucam com o bem maior do cidadão, a sua dignidade e sua cidadania.

Sabe-se, também, que esse discurso da Constituição Federal/1988 é algo que se opõem à realidade, pois se percebem distorções sobre os fatos, as coisas e os acontecimentos ocorridos e carecidos no espaço social. Isso, em boa parte dos episódios, é gerado em detrimento à neutralidade da escola, da sociedade e até mesmo da comunidade, que vivencia esses acontecimentos sem questionar a concretização e a aproximação do que é ditado, na maioria das vezes.

Surge, então, o papel do educador, em especial do professor de Geografia, que deve criar indivíduos políticos, emotivos, pensantes, que se abstenham dessa condição de aceitação e neutralidade frente aos problemas da escala local, regional, nacional e até mesmo global. Nessa compreensão, no processo de formação social, a educação precisa ser vista como um dos fatores primordiais para a vida, pois pode desenvolver, nos espaços educativos, cidadãos respaldados de conhecimentos sobre os seus direitos e deveres em uma dada sociedade.

Conclui-se, de forma clara, que a educação dentro do contexto social é vista como algo necessária e de valiosa importância para a organização da sociedade. Na Lei n. 9.394/1996, mais precisamente no art. 1º, observa-se a educação como algo abrangente nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No §1º, a Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Vincula-se, portanto, ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Schultz (2010) destaca três pressupostos para uma política de educação no campo, vista como um direito aos moradores no campo. Primeiro, menciona que a Lei n. 9394/1996 é um direito subjetivo, ou seja, qualquer pessoa pode exigir imediatamente o cumprimento de uma lei. Ou seja, se há uma lei que diz que a educação é um direito de todos, em havendo necessidade, qualquer pessoa ou grupo de pessoas pode reivindicar o cumprimento de tal lei. Sendo a educação um direito social, as pessoas, sejam elas da cidade ou do campo, não podem continuar sendo desprovidas desse direito básico para o exercício de sua cidadania.

Outro pressuposto que o autor destacou é a existência de um movimento pedagógico e político no campo. Isso se comprova pelas diversas parcerias entre organizações da sociedade civil organizada e o poder público na luta pela educação no campo.

Um terceiro pressuposto, não menos importante, refere-se à questão do desenvolvimento sustentável. O documento examina que somente por meio da educação será possível realizar ações para transformações efetivas da realidade produtiva, ambiental, política e social (SCHULTZ, 2010).

Nessa conjuntura social, a educação tem-se constituído como um instrumento relevante à sociedade brasileira e, às vezes, tem sido definida por concepções que, no processo histórico, tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítica reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna. Enfim, uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e

trouxe avanços à sociedade brasileira, principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para o espaço no campo (PINHEIRO, 2007).

Assim, envolver a educação com as diferentes ciências e distintos campos de atuação auxilia no crescimento intelectual da sociedade, que gera diferentes reflexões e levantamentos críticos do espaço vivenciado sobre os diversos problemas da escala social, os quais precisam ser analisados e, ao mesmo tempo, modificados. Do mesmo modo, a Geografia, dentro dessa perspectiva indutiva e reflexiva, é uma das ciências que tem essa função – contribuir para a construção da leitura e entendimento das características do espaço habitado e da relação da sociedade com meio ambiente e vice-versa.

A Geografia, acoplada ao espaço educacional, torna-se uma importante ferramenta científica que permite o indivíduo em transitar ou mesmo fazer a relação direta do seu espaço cotidiano com o meio escolar. Vale lembrar que essa construção ocorre principalmente na educação básica em diferentes momentos e espaços de aprendizagem.

De tal modo, tendo em vista os estudos dicotômicos da Geografia entre o espaço da cidade e o espaço do camponês, aqui, em especial, será tratado sobre acontecimentos, conceitos da educação do/no campo, e sobre a educação da alternância. Porém não deixaremos de relatar episódios protuberantes da educação brasileira inseridas nas escolas da cidade, visto que a concepção de educação do campo entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma isolada.

1.1 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

O estilo de vida da pessoa urbanizada, dentro da história brasileira, foi mais valorizado do que o modo de vida do camponês. Isso se explica por motivos históricos da ação do desenvolvimento do capitalismo no mundo, que trouxeram a ideia de que tudo o que é urbano é “desenvolvido”, enquanto o que é do campo é “atrasado”.

A educação no campo torna-se evidenciada em boa parte dos estudos científicos e também na história brasileira apenas como um projeto ligado ao desenvolvimento do país, cuja vocação está intrinsecamente ligada à questão agrícola. As extensões que envolvem as problemáticas da questão agrária são inúmeras e uma delas é a educação. Os camponeses, o movimento sem-terra, os assentados, enfim, sujeitos que fazem parte desse processo de democratização exigem a todo instante a constituição de uma educação de maneira igualitária

e uma educação digna ao morador no campo, sem que haja esses tabus criados em torno desse espaço, que foi tão ojerizado.

Vale frisar que essa preocupação é produzida somente depois que se observa um grande êxodo rural, em que as pessoas do campo começam a migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida. Assim, os movimentos sociais, por exemplo, atuaram muito bem no sentido de proporcionar ao homem do campo uma educação diferenciada, que atenda às suas necessidades, e não mais somente reproduzindo a lógica capitalista de produção agrícola, que valoriza muito mais o ter em detrimento do ser.

O avanço próprio no surgimento dessa educação vivenciado na França, em 1930, mostra claramente que a escola agora é criada não mais somente ao morador do meio urbano, mas também aos camponeses.

No Brasil, por sua vez, a preocupação por parte dos governos com as escolas nas áreas rurais surge apenas nas primeiras duas décadas do século XX, devido ao forte movimento migratório ocorrido nesse período, dado no início de um processo de industrialização mais amplo no país (LEITE apud NOGUEIRA; GARCIA, 2009). Foi nesse período de preocupação dos governos com a educação no campo, mais fortemente na década de 1930, que surgiu o chamado “Ruralismo Pedagógico”. Sobre isso, Maia (apud NOGUEIRA; GARCIA, 2009, p. 5) afirma que se pretendia “[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo”.

Entretanto, a respeito desse ideal pedagógico, Speyer (apud SCHULTZ, 2010) afirma que o interesse em fixar o homem no campo estava mais associado aos interesses econômicos e políticos do que aos humanistas e culturais. Frantz (apud SCHULTZ, 2010, p. 37) explicou que o maior interesse do Estado era o de “aperfeiçoar o homem do campo, de tal forma, que ele não deixasse de ser trabalhador, nem despertasse o interesse de ascender socialmente e aceitasse, disciplinadamente, sua função no sistema de produção”.

Ao promover às pessoas do campo uma educação primária e técnica, tirava delas a possibilidade de seguirem no ensino superior, pois esse era destinado apenas ao preparo das elites para o trabalho intelectual. Ao homem do campo restava apenas uma educação voltada “para a preparação e adestramento dos trabalhos manuais” (MENDONÇA apud SCHULTZ, 2010, p. 34/35).

Schultz (2010, p. 35) dizia ainda que o ideal pedagógico do ruralismo em discussão entre os pensadores da educação, anterior à década de 30, mais precisamente nos anos de 1920, buscava uma escola do campo que

[...] fosse acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...]; que impregnasse o espírito do brasileiro; de alto e profundo sentido ruralista; que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista; que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura; que engrandeça as atividades do campo e da lavoura. Uma educação primária que objetiva o desenvolvimento da personalidade; a integração do indivíduo na sociedade brasileira em geral; o ajustamento regional em que se desenvolva a vida do educando.

Após a década de 30, a escola se institucionaliza no campo. Entretanto, conforme Silva (2004, p. 2), esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava o contexto onde estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo”. A autora assegurou que o discurso pautado no conceito “urbanizador” foi muito forte a partir de 1950 e indicava ser necessária a fusão do campo com a cidade, pois o desenvolvimento industrial faria o campo desaparecer em pouco tempo.

Sob essa mesma argumentação, frente à necessidade de desenvolvimento, no período da Ditadura Militar, entre os anos de 1964 e 1985, Silva (2004) explica que muitas empreitadas de alfabetização foram se consistindo no Brasil, e seu principal objetivo era tornar o país uma potência no cenário internacional.

Breitenbach (2011) dizia que, no Brasil, a história da educação do campo passou e ainda passa por momentos difíceis. Para o Brasil, que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. Assim, as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, ou seja, os escravos – índios, negros africanos – e os colonos imigrantes encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra. Em amostra disso, Leite (1999, p. 14) constata que

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológico da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Apesar de o Brasil ser de origem eminentemente agrária, o processo histórico de desenvolvimento social fez com que a sociedade camponesa ficasse, de certa forma, à margem do desenvolvimento. A ela eram constantemente negados direitos básicos de cidadania, em especial a educação. Como consequência de uma sociedade pautada no trabalho escravo, na concentração fundiária, na monocultura exportadora e no modelo de cultura

européu urbanocêntrico, as atividades do campo não eram percebidas como portadoras de necessidades educacionais para desenvolver-se e atingir os objetivos econômicos para os quais existia (SCHULTZ, 2010).

A população rural, por sua vez vista como um conjunto de seres humanos censurados ao “alheamento”, devido ao avanço do capitalismo no campo, passa agora para posição de subordinadas da lógica do capital. Cria-se, portanto, em torno dessa nova disposição, três problemas: desenvolvimento desigual; processo excludente, que veio se caracterizar no êxodo rural; e modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas. Esse capitalismo voraz e selvagem gerou a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência, além de demarcar o urbano como superior ao rural (FERNANDES apud NASCIMENTO, 2005).

Os movimentos sociais, por outro lado, defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Assumir essa premissa pressupõe confirmar a inadequação e a insuficiência da extensão da escola urbana para o campo (SANTOS, 2011).

Isso não contradiz a realidade já apresentada, pois sabemos que a escola brasileira, desde o início de sua história até o século XX, serviu e ainda serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural (SILVA apud BREITENBACH, 2011).

Concluindo a discussão anterior, Ghiraldelli (2006) descreveu que a educação, de modo geral, começou a chamar mais à atenção, principalmente, em função do manifesto escola novista (1932). Mas também porque, com a urbanização e industrialização do país, boa parte do povo brasileiro começou a idealizar que seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço braçal desgastante.

Assim sendo, o acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo, portanto, massivamente para o êxodo rural. Mais uma vez, continuou a educação para os povos do campo, que permaneceram no campo, como até deixados de lado (BREITENBACH, 2011).

Entender, assim, o conceito de educação “no” e “do” campo faz de grande e preciosa acuidade na compreensão dos sujeitos envolvidos nesse espaço estudado e na educação segmentada pela EFAPN.

Schultz (2010) dizia que Educação “do” campo ou educação “no” campo são expressões aparentemente sem muita diferença, afinal, as duas se referem a uma educação voltada para a população do campo. Entretanto, se analisarmos do ponto de vista da semântica, logo perceberemos que entre elas existem diferenças importantes. Por isso, Schultz (2010, p. 61) acrescenta que

No dicionário Aurélio, a palavra “do” é a contração da preposição “de”, somada ao artigo definido “o”. A preposição “de” é uma preposição designativa de relações de posse, lugar, modo, meio, valor e relaciona-se com o sentimento de pertencimento. A palavra “no” é a contração da preposição “em” somada ao artigo definido “o”. Indica lugar, tempo, local onde se está ou se sucede alguma coisa. Como prefixo de algumas palavras dá a ideia de introdução, movimento para dentro ou para algum lugar, só pelas diferenças de semântica, já podemos perceber que a expressão “educação do campo” está muito mais relacionada a um tipo de educação voltada para o sujeito do campo, que reforce as suas relações de posse com o lugar, o meio, o modo de vida e os valores dessa população que sempre esteve à margem das políticas educacionais do país.

[...]

Mais que uma questão de semântica, as expressões “do campo” e “no campo”, designa um modo de pensar a educação contemplando ideologias políticas, sociais e conceituais diferenciadas. Quando tratamos de educação no campo, estamos falando de uma educação que acontece no campo, ou, além disso, de uma educação que busca proporcionar para a população camponesa os conhecimentos científicos básicos.

Assim, Caldart et al. (2008) afirmam que o prefixo “no” é relativo ao direito que o povo tem de ser educado no lugar onde vive; já o prefixo “do” indica o direito dessa educação ser pensada no lugar e com a participação desses sujeitos, vinculadas à cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Desse modo, tornou-se necessário, além das distinções, entender a diferenciação entre os sujeitos do campo no que diz respeito à agricultura camponesa e à agricultura familiar. Caldart et al. (2012) proferiram que agregar essa comparação à concepção de que não é a mesma coisa, abordar agricultura camponesa e agricultura familiar, ambos as considerações se acenam a classe dos operários, no entanto existe alguma incoerência a ser descoberta em vista do embate de projetos, com o cuidado de não confundi-la com o confronto principal.

Em termos causais, o que se percebe é que a agricultura camponesa é transposta como sendo os processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa, em que se defende a reforma agrária e uma política agrícola voltada para a

agricultura camponesa, como é o caso dos movimentos sociais, os camponeses da atualidade, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra (MST).

Assim, a Agricultura camponesa nada mais é que o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção no campo. Essa produção é desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA apud CARVALHO, 2012).

Para Carvalho (2012), a expressão agricultura camponesa suporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer aos camponeses. Carvalho (2012, p. 32) complementa que

Mesmo sendo a principal produtora de alimentos, a agricultura camponesa no país enfrentou, e enfrenta, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, os mais distintos tipos de empecilhos: dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura.

A agricultura familiar, por vez, traz em sua concepção a ideia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar camponesa só poderá ocorrer se houver a integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias. Diante disso, Carvalho (2012, p 31) refere-se também às diretrizes para a formulação da política Nacional da agricultura, ao citar que

Em 24 de julho de 2006, foi sancionada pelo presidente da República a lei nº 11.326, que estabeleceu as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, oficializando a expressão agricultura familiares com concepção distinta daquela da empresa capitalista no campo. A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante.

Martins (2008, p. 41) afirma que a educação do campo, segundo as diretrizes operacionais para educação básica (Parecer n. 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação), tem

[...] um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nessa definição, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Parecer). Já no que se refere à identidade da escola do campo, esta é definida, pela sua vinculação às questões inerente à sua realidade, ancorada na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução).

Para Caldart et al. (2004), a escola no campo foi percebida como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foram negados o acesso e os avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Sabe-se, porém, que, desde os anos 60, o ensino público brasileiro apresentou determinadas melhorias na procura por uma melhor política governamental que privilegiasse a educação oferecida aos sujeitos do campo no Brasil.

Por conseguinte, carece perceber, além disso, que essas melhorias foram reivindicadas pelos movimentos sociais do campo que se incluem em uma grande importância no cenário da educação brasileira do campo na época. Essa obtenção foi dada devido às várias lutas dos movimentos sociais que tinham por objetivo obter terras para a prática da produção familiar e também ter uma forma alternativa que contemplasse melhores condições de trabalho, oferecidas por meio de uma educação de qualidade que respeitasse suas peculiaridades territoriais e culturais.

A questão da educação do campo no Brasil é apontada também pelo autor Nascimento (2005). Este autor afirma que essa educação sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que daí surge referem-se, especificamente, à concepção de educação, que é oferecida aos povos do campo. Nesse sentido, o pesquisador explanou ainda que, na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, trouxeram-se algumas reflexões acerca do tema e propuseram-se novas alternativas para que se pudesse efetivar uma nova práxis em relação à educação do campo.

A ideia da I Conferência surgiu no I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), realizado em 1997. Desde o princípio, a educação básica do

campo foi à busca de uma educação com conteúdos e metodologias específicas para a realidade do campo (NASCIMENTO, 2005).

Diante desse encontro citado, os participantes concluíram que seria importante uma articulação entre os trabalhos que se deparavam em desenvolvimento no campo bem como também a sua propagação por mais educação no campo. Essa busca é levantada em boa parte da história pelos movimentos sociais, que percebiam uma situação deficitária na oferta educacional no campo, agravada pela insuficiência de políticas públicas específicas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Sabe-se, no entanto, que a educação do campo esteve fora da agenda política do país, ignorada e marginalizada, pois sempre esteve reduzida à escolinha rural voltada a ensinar as primeiras letras (visão utilitarista da educação), com professores desqualificados e a massas de analfabetos (NASCIMENTO, 2005).

Assim, o Brasil resolve, nos anos 60, por motivos diversos, experimentar uma pedagogia que atendesse as realidades da necessidade da educação camponesa, a qual se dava em regime de alternância. Em suma, essa discussão sobre a pedagogia da alternância será mais bem discorrida no subitem a seguir.

1.2 A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A efetivação da pedagogia da alternância é mais um assunto controverso, ficando estabelecida e respaldada em determinados planos estaduais de educação. Contudo, de todos os aspectos característicos da educação do campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas. Sobre isso, Oliveira e Campos (2012, p. 243) mensuram que

Por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, permanece a política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas. Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência.

O MST realizou uma campanha nacional em 2011 contra o fechamento das escolas do campo, denunciando que mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural desde 2002. Diversos estudiosos vêm denunciando a nucleação de escolas como responsável pela

dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas (ALBUQUERQUE apud OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Com intuito de entender a origem, as mudanças e as concepções do ensino em alternância, Freire (1980, p. 39) propõe que é preciso que a educação esteja – em seus conteúdos, em seus programas, e seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: “permitir ao homem chegar ao seu sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

A Pedagogia da Alternância surge como uma proposta diferenciada que se constituía no universo pedagógico como sendo uma pedagogia da resistência cultural (NASCIMENTO apud GOLDINHO, 2008). A alternância é como um objeto complexo, difícil de aprender, mais não impossível (CLENET, 2002). Sobre essa complicação que amplia a sua importância, Gimonet (2005, s/p) destacada que “esse ensino obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana (família, profissional, social), para então seguir em direção à teoria, aos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”.

Esse autor afirma ainda que a pedagogia da alternância não é apenas um método em que tempos teóricos e tempos práticos, organizados em um plano didático, meramente se sucedem, trata-se de uma alternativa para propiciar uma forte interação. Fonseca (2008) afirmou que, no processo de formação e construção da pedagogia da alternância, na França, os agricultores foram os protagonistas.

Tais abordagens apontaram a necessidade de situar o contexto histórico dessa pedagogia. Os primeiros relatos de ensino em alternância permeiam o ano de 1935, mais precisamente no dia vinte e um de novembro. O primeiro a colocar em prática a modalidade desse ensino foi o Padre Abbér Granereau, pároco de uma pequena capela localizada em um vilarejo chamado Serignal-Péboldol, no interior da França, que fundou a primeira “Maison Familiale” ou Casa Familiar. Queiroz (2006, p. 45) explica que o que provocou sua criação

Foi o fato de um dos filhos do agricultor, Jean Peyrat, não mais querer continuar seus estudos em escolas nas quais não se faziam agricultores. Essa recusa, aliada a uma educação que não atendia às necessidades e especificidades da população camponesa, provocou uma reunião entre alguns agricultores que, após amplas discussões, decidiram dar aos seus filhos uma educação diferenciada. Foi na casa de Jean Peyrat que definiram que, em alternância e sob a responsabilidade das famílias, os jovens teriam formação técnica, geral, humana e cristã, além de serem inscritos nos Cursos Agrícolas por correspondência da Escola Superior de Agricultura, em Toulouse. Algumas famílias aderiram ao novo formato educacional e, em 21 de novembro de 1935, os quatro jovens agricultores iniciaram seus estudos sob a orientação do Padre Granereau. Era uma combinação de internato, contato permanente com a família e estadia no campo.

Outras discussões vieram, o número de alunos aumentou e várias questões de ordem administrativas tiveram de ser resolvidas. Por essa razão, foi somente em 1937 que “criou-se um verdadeiro centro de formação com quarenta alunos regulares” (QUEIROZ, 2006, p. 20), o qual se instituiu como a primeira Casa Familiar com nome atual de Casa Familiar Rural. Mas foi somente em 1973, após o Colóquio de Rennes, que a Pedagogia da Alternância obteve maior crédito e passou a crescer. Após esse colóquio, a alternância passou a ser vista “como a solução das distorções e rupturas presentes no campo socioeducativo” (SILVA apud PALITOT, 2007, p. 31).

A respeito dessa discussão, Gimonet (1999) sobrepôs que a Pedagogia da Alternância é voltada ao trabalhador rural residente do campo, assegurando a ele os saberes diversos.

Cavalcante (2008, p. 85) explana que a pedagogia da alternância apresenta-se como uma proposta educacional pautada na formação integral do adolescente e do jovem que vive no campo. Essa proposta, por sua vez, permite ao aluno desenvolver seu próprio projeto de vida e, se possível, em seu meio.

Calvó (1999, p. 85) entende como formação integral aquela que pode proporcionar a quem dela se apropria a oportunidade de agir como sujeito pensante, consciente de seu papel na sociedade da qual faz parte, levando-se em consideração

[...] a totalidade, a integralidade da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação cidadania, projeto de vida, economia, família, meio. Todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas.

Dessa maneira, essa formação integral da pedagogia da alternância foi no Brasil respaldado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e assegurados pela Lei das Diretrizes e Bases (LDB). Segundo a Lei n. 9.394/1996, as formas de organização das escolas em alternância estão previstas no art. 14, que descreve que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seus princípios.

As experiências da Pedagogia da Alternância passaram a ser experimentadas em outras regiões da Europa, sendo a Itália o primeiro país a programar esse modelo de ensino e, logo adiante, a Espanha.

Fundado pelos jesuítas originários da Itália, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) introduziu no Brasil uma versão italiana da Casa Familiar Rural, que no Espírito Santo recebeu o nome de Escola Família Agrícola – EFA. Isso faz com que a

experiência da alternância, no Brasil, tenha alguns aspectos particulares em relação à importada da França. Queiroz (2006) apresentou que esses aspectos são importantes para entender a realidade e os desafios das EFAs no Brasil, a saber: sua ligação com as igrejas Católica e Luterana; nasceram pela ação de políticos, ao contrário da França, que nasceu do povo, tem ênfase na escolaridade (por isso Escola Família Agrícola) e contam com o apoio de entidades europeias (SCHULTZ, 2010).

No final da década de 60, o modelo de ensino da EFAs foi implantado no Brasil com a proposta de uma pedagogia própria para a educação do campo (GIMONET, 1999). A Pedagogia vem, ao longo dos anos, desempenhando um trabalho efetivo com seus Centros Familiares de Formação em Alternância, que estão distribuídos pelas cinco regiões do país.

Queiroz (2006) assinalou que o estado do Espírito Santo desenvolveu no Brasil as primeiras propostas do ensino de Alternância, após sucessivas atividades intercambiais, que envolviam países da Europa, principalmente a Itália, servindo o Brasil como laboratório, subsidiando essa nova fase de ensino, com apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs). Assim, as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas – EFAs foram implantadas no Espírito Santo e coordenadas pelo MEPES que, segundo a UNEFAB (União Nacional da Escola Família Agrícola Brasileira), se difundiram pelo país, inclusive no estado do Tocantins (UNEFAB, 2005).

No espaço geográfico onde hoje se localiza o Estado do Tocantins, é admirável mensurar, antes dessa pedagogia, breves relatos sobre a história deste Estado para que possamos entender a implantação dessa pedagogia. Até 1988, este Estado pertencia ao norte do estado de Goiás. A exemplo do que aconteceu em todo o território brasileiro, a colonização da capitania de Goiás se deu a partir da ideia mercantilista de exploração, de maneira especial a aurífera. A constatação de que essa região era a maior produtora de ouro da capitania fez com que fosse intensificado o processo de ocupação, incentivado enquanto houvesse minas a serem exploradas (SCHULTZ, 2010). Nesse sentido, sobre o processo de formação da regionalização tocantinense, Lisboa (2008, p. 29) conceitua que

O processo de regionalização é o que dá origem as regiões [...]. Os elementos internos de uma região não são idênticos, mas quando comparados aos elementos de outra região se percebe certa homogeneidade interna. Para se empreender um processo de regionalização é preciso estabelecer um conjunto de objetivos e de critérios segundo os quais o espaço será dividido, podendo estes critérios ser de ordem natural, política, econômica, social, etc. Vários tipos de regionalizações para o mesmo espaço podem ser propostos, seguindo objetivos e critérios específicos e promovendo uma sobreposição de regiões. Cada regionalização pode ou não considerar os limites administrativos previamente definidos.

Todavia, já vivemos um período da ditadura do natural em que uma região se definia apenas por seus aspectos físicos, os quais determinariam inclusive as ações humanas. No entanto, segundo menções da escola possibilista de La Blache, “a região natural não pode ser o quadro e o fundamento da geografia, pois o ambiente não é capaz de tudo explicar” (ERCARNAÇÃO, 2009, p. 1).

A universalidade do conceito região, levantada por Lisboa (2008, p. 29), esclarece, diante das afirmações do geógrafo Milton Santos, que “nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, individualização e regionalização”. As regiões são entendidas como o suporte à condição das relações globais, sem o qual estas não se realizam.

No entanto, o processo histórico da regionalização do território, hoje conhecido como estado do Tocantins, sobreveio, a priori, pela exploração do ouro e também pelo confronto entre os jesuítas com os nativos da terra, devido à busca árdua da catequização, e da responsabilidade em organizar socialmente os indígenas do antigo norte goiano. O maior empenho na busca dessa educação inserida nas aldeias do estado, em especial, era utilizar o índio como mão de obra, porém esses aborígenes evidenciavam a todo o momento na história, resistência à opressão e ao modo de vida do colonizador. Com base nisso, Silva (apud SHULTZ, 2010, p. 63) afirmar, com relação a essa catequização, que

No período colonial, Pará e Maranhão, vizinhos do Tocantins, tiveram o jesuíta na educação do índio, ensinando-o a ler e escrever língua portuguesa. Tocantins desconheceu essa educação, porque as tribos estavam sempre em pé de guerra com o colonizador aventureiro [...].

Segundo Schultz (2010), mesmo com o sistema de aulas avulsas de Pombal, a região do norte de Goiás continuou a produzir analfabetos. Em seu relato, aponta para a cidade de Carolina como um dos primeiros lugares a contar com escolas na região, fazendo menção ao Instituto Renascença, que funcionava com estrutura de curso ginásial, mas não menciona datas.

Nesse período, não se separou a educação urbana da educação do campo, haja vista que o fenômeno da urbanização não se fazia tão presente na região. A sociedade estabelecida era dividida entre grandes proprietários, assim, não poderia existir interesse ou necessidade de estudos intelectuais. Como não havia lugar para a vida urbana, não eram criadas condições de debates (SILVA, 1996).

No entanto, havendo a divisão do antigo norte de Goiás, constatou-se que houve melhorias no que tange a abertura de escolas e instrução de planejamento para atender tanto a população urbana quanto a do campo, em especial a da cidade de Porto Nacional. Esta cidade pertence ao atual estado do Tocantins (parte do território do antigo norte de Goiás).

Schultz (2010, p. 67) refere que, por meio da entrevista na gerência da educação no campo na Secretaria Executiva da Educação do estado do Tocantins (SEDUC), “percebemos que está havendo uma movimentação em torno da educação no campo no estado, a partir do programa Escola Ativa, do Governo Federal, para atender às escolas do campo”.

Nunes (2008) faz referência ao I Seminário Estadual de Educação do Campo no Estado do Tocantins, acontecido em Palmas, no ano de 2004. Assim, como decorrência, passou a existir o Fórum Permanente de Educação do Campo. Esse fórum evidenciou algumas políticas públicas necessárias a melhorar a educação no campo no Estado. Schultz (2010, p. 68) afirma que

- a) Eliminação do analfabetismo rural por meio da educação de jovens e adultos; b) Acesso de todos à escola; c) Implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo nas estruturas municipais de educação; d) Maior participação da população na gestão escolar da escola do campo; e) Apoiar iniciativas de modificações nas estruturas e nos currículos das escolas do campo, construindo uma pedagogia adequada ao campo; f) Elaborar propostas de formação de professores para as escolas do campo; g) Maior incentivo a pesquisas e estudos sobre o do campo.

Nunes (apud SCHULTZ, 2010, p. 68) também apontou que programas para atender a educação no campo foram inseridos no Tocantins, a saber: “Programa Escola Ativa (1999); Programa Saberes da Terra (2006) e o Referencial Curricular da Educação do Campo (2008). Além desses aponta também para a importância das EFAs e da escola itinerante do MST”.

Cavalcante (2008, p. 17) nos relata que a pedagogia da alternância não é uma experiência estatal, mas resultante das lutas engendradas pelos movimentos sociais. No estado do Tocantins, existem poucas experiências utilizando essa metodologia: são três EFAs em funcionamento nos municípios de Porto Nacional, Colinas e Campos Lindos, e uma quarta, em fase de implantação, no município de Esperantina. Em agosto de 2007, por iniciativa da secretaria municipal de educação do município de Porto Nacional, foi inaugurado o Centro Educacional Chico Mendes, que não faz parte da rede CEFFA, mas se propôs a trabalhar com a pedagogia da alternância.

1.3 O SURGIMENTO DA EFA ENQUANTO ESPAÇO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Escola Família Agrícola (EFA) do município de Porto Nacional nasceu a partir de um movimento que buscava minimizar a saída da população do campo para estudar na cidade, apontado a referência de que

Preocupados com essa situação, e sabendo que um dos maiores motivos da transferência da população do campo para a cidade era a busca pela educação dos filhos, um grupo de pessoas ligadas a uma instituição não governamental denominada Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE) buscou, no MEPES, uma alternativa para minimizar o problema.

Visando suprir essa carência de oferta escolar do meio rural, MEPES e COMSAÚDE discutiram o modelo de educação das Escolas Famílias Agrícolas, já coordenadas pelo MEPES em outros estados, e a implantação da Escola Família Agrícola em Porto Nacional.

A COMSAÚDE, em parceria com as Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, dentro de seus trabalhos com a comunidade, passou a observar a questão do êxodo rural como um desafio enfrentado pelo povo do campo. A partir daí, sentiu a necessidade de uma escola no campo para atender os filhos dos camponeses. Foi por meio dessa necessidade que se iniciou os primeiros passos para a iniciativa da escola no campo na cidade de Porto Nacional. Logo, com um seminário em Goiânia, que tratava sobre o modelo de educação das EFAs, coordenadas pelo MEPES, surgiu a ideia da criação da EFAPN. Foram divididas duas equipes: uma participava de cursos de formação no Centro de Formação do MEPES, em Piúma (ES), por dez meses, e a outra equipe trabalhava na zona rural discutindo com as famílias a nova proposta de escola (RELATÓRIO DA EFA, 2009).

Em 31 de janeiro de 1994, após treinamento e pesquisas de aceitação e demanda, é inaugurada a EFAPN. O modelo de ensino em alternância adotado pelas EFAs é brotado de histórias envolvidas em problemáticas ligadas ao universo do camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais. Verifica-se, portanto, tratar do resultado de confluências de desejos, sonhos, esperança de pessoas e organizações sociais (BEGNAMI, 2004).

Assim, a EFAPN, segundo apontamentos realizados no Projeto Político Pedagógico (PPP) de referência (2013) diz que essa é uma escola do campo que trabalha com a Pedagogia da Alternância e atende a juventude camponesa oriunda da agricultura familiar, na perspectiva de outro modelo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável e solidário.

Em termos de sua localização, a EFAPN encontra-se localizada no perímetro rural do município de Porto Nacional, no km 3 da rodovia TO – 225, e é sediada em uma propriedade rural de 31,55 hectares de Cerrado. Tem um prédio de aproximadamente 5.392,92 m² de área construída. A EFA de Porto Nacional integra-se à sede regional da Associação das Escolas Famílias Agrícola do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT), com sede em Orizona, Goiás-GO (PPP, 2013).

A EFAPN iniciou seus trabalhos com turmas da extinta 5ª série, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental II, com uma turma de trinta estudantes e foi aumentando gradativamente uma turma a cada ano. Segundo relatório da secretaria escolar da EFAPN, em 1996, foi criada a Associação de Apoio à Escola; em 1999, iniciou-se o Ensino Médio Básico; em 2003, a Educação Profissional com o Curso Técnico em Agropecuária; e, em 2009, o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária. A escola oferece também o curso de formação no magistério em nível médio por meio do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA).

A EFAPN vem contribuindo com a profissionalização de jovens provenientes de famílias que são: assentadas de reforma agrária, reassentadas, empregadas rurais, meeiras, quilombolas, parceleiras, proprietárias de pequenas propriedades familiares, servidores públicos e outros profissionais que vivem no campo em um raio de 6 a 600 km (EFA, 2009).

Para atender os alunos em regime de alternância, a escola conta com infraestruturas, mobiliários e equipamentos descritos a seguir, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Instalações de infraestrutura, mobiliários e equipamentos da EFAPN

Item	Instalações/Equipamento	Quantidade	Área
01	Salas de aula	07	339,44 m ²
02	Dormitórios	10	239,62 m ²
03	Banheiro Feminino e Feminino	02	51,75 m ²
04	Sala de Professores	01	30,77m ²
05	Banheiro dos Professores	06	22,44m ²
06	Dispensa de materiais didáticos	01	9,00m ²
07	Sala de direção e coordenação financeira	01	25,20 m ²
08	Secretaria	01	39,69m ²
09	Coordenação Pedagógica	01	14,27 m ²
10	Coordenação Pedagógica de Agrária	01	14,27 m ²

11	Lavanderia (Roupa)	01	71,70m ²
12	Lavanderia (Louça)	01	55,00m ²
13	Salão de Convivência /Auditório	01	380m ²
14	Área para Churrasqueira	01	15,02m ²
15	Refeitório	01	186,00m ²
16	Cozinha	01	74,22m ²
17	Depósito de materiais de limpeza	01	17,75m ²
18	Depósito de Alimentos	01	18,26m ²
19	Depósito de ferramentas e insumos Agropecuários	01	75,00m ²
20	Banheiro para servidores	05	19,30m ²
21	Área abertas corredor(s)	01	456,53m ²
22	Sala de Vídeo	01	64,00m ²
23	Laboratório de informática	01	48,00m ²
24	Sala para monitor de disciplina	01	25,60m ²
25	Área de Banheiro para estudantes	02	130,04m ²
26	Biblioteca	01	41,93m ²
27	Sala de Leitura	01	40,80m ²
28	Laboratório de Ciências	01	27,30m ²
29	Abatedouro para aves	01	91,26 m ²
30	Garagem*	01	300 m ²
31	Sala de ordenha*	01	180,01 m ²
32	Laboratório de análise de solo*	01	113,75 m ²
33	Suinocultura	01	120 m ²
34	Avicultura	03	1200 m ²
35	Curral	01	89 m ²
36	Viveiro	01	120m ²
37	Quadra poliesportiva sem cobertura	01	646 m ²
TOTAL DE ÁREA CONSTRUÍDA			5.392,92 m²
Área irrigada sendo utilizada para plantio de culturas anuais, fruticultura e forrageiras para as aulas práticas.			7 hectares
Pastagem em sistema de sequeiro			10 hectares
EQUIPAMENTOS E MAQUINÁRIO			

01	Trator Jhon deere 105 CV	01	Ano 2012
02	Grade Aradora 12 discos ano 2012	01	Ano 2012
03	Carreta 4 toneladas ano 2012	01	Ano 2012
04	Rotoencanetador ano 2012	01	Ano 2012
05	Lâmina traseira ano 2012	01	Ano 2013
06	Gol 1.6 -	01	Ano 2011
07	Caminhão marca iveco, duplado para 7 toneladas	01	Ano 2012
09	Motor serra	01	Ano 2013
10	Chocadeira para 110 ovos	01	Ano 2013
11	Lava jato profissional 2 cv	01	Ano 2013
12	Pulverizado costal para pulverizar liquido e solido	03	
13	Triturador	02	
14	Bomba thebe para irrigação 7.5 cv	01	
15	Bomba thebe para irrigação 2.5 cv	01	
16	Bomba injetora para poço semi artesiano	04	
17	Kit completo de Inseminação artificial completo	02	
18	Depenadeira	01	
19	Mesa em inox	04	
20	Mesa de evisceração de aves	01	
21	Caldeira para depenar aves e retirada de pele de suíno	01	
22	Funil para sangria de aves	01	
23	Serra fita	01	
24	Plantadeira manual	04	
25	Compressor de ar 120 libras	01	
26	Decantador para mel de abelha 50 litros	01	
27	Caixa completa para abelha	16	
28	Centrifuga para mel	01	
29	Bret de contenção animal	01	
30	Balança para animal de grande porte	01	
31	Fumegador	01	
32	Suínos	22 cabeças	

33	Bovinos	14 cabeças	
34	Aves (conforme quantidade de aves de corte)	150 cabeças	
35	Foice	21	
36	Enxada	24	
37	Rastelo	12	
38	Cavadeira	04	
39	Lavanca	04	
40	Enxada	13	
41	Carrinho de mão	08	
42	Pá	09	
43	Kit para jardim	05	
44	Picareta	04	
45	Lurdinha para poda em banana	02	
46	Esmeril Elétrico	01	
47	Computador	17	
48	Impressora	3	
49	Projetor	6	
50	Câmara fotográfica	2	
51	Caixa amplificadora	03	
52	Som completo (2 caixas, 2 microfones sem fio e mais dois com fio, uma mesa com 12 canais e 3 pedestais)	01	
53	Aparelho de DVD	02	
54	Micro system	02	
55	TV com 52 polegadas	01	
57	Bico de Busen	01	
58	Cabo para bisturi	10	
59	Escova para lavagem de vidraria	02	
60	Espátula de polipropileno	03	
61	Extintor de incêndio para pó químico	01	
62	Lâmina de bisturi n° 24 (caixa)	02	
63	Pinça anatômica de dissecação 16 cm	10	
64	Pisseta	05	

65	Microscópio estereoscópico	03	
66	Microscópio	03	
67	Estufa Automática	01	
68	Deonizador de água	01	
69	Agitador magnético	01	
70	Geladeira para armazenagem de vacinas e medicamentos 240 litros	01	
71	Vidrarias completas para laboratório completo		
72	Baliza	02	
73	GPS Garmin	01	
74	Miras segmentadas em alumínio	02	
75	Nível de bolha	01	
76	Nível óptico	01	
77	Teodolito	01	
78	Trena de 20 m de fibra de vidro	02	
79	Tripé de alumínio	02	
80	Paquímetro	01	
81	Termômetro de 60° C	01	
82	Pluviômetro	10	
83	Eletrificador rural	03	
84	Ônibus escolar 33 lugares	01	Ano 2011
85	Camas beliches	100	
86	Violões	18	
87	Congas 10, 11 e 12 com suporte.	03	
88	Cajon Elétrico	02	
89	Pandeiro	05	
90	Teclado	01	
91	Afinador para violões outros instrumentos	01	

Fonte: Projeto político pedagógico da EFAPN (2013).

Na dimensão pedagógica, a EFAPN, compreendida como um projeto ligado à educação do campo que desenvolve, a cada ano, outros projetos, cuja finalidade é melhorar a estrutura física e os espaços pedagógicos para favorecer um melhor ensino e,

consequentemente, o processo de aprendizagem, para o ano de 2014, segundo o PPP (2013, p. 10) prevê os seguintes programas:

1º PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – que trabalha com dois macros campos e quatro atividades: teatro, dança, música e campos do conhecimento. 2º PLANO DE FORMAÇÃO DAS FAMÍLIAS – um projeto cujo objetivo principal é mobilizar as famílias da escola, a fim de torná-las militantes e corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos por meio de uma formação contínua, que leve à vivência dos pilares dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). 3º PROJETO LIVRO ARTESANAL – uma ação pensada pelos professores de Língua Portuguesa para motivar os estudantes à leitura e produção textual. Os melhores textos são encadernados de forma artesanal e no final do ano letivo, durante a semana da cultura, acontece a noite de autógrafos. 4º PROJETO “Geração de Trabalho e Renda na Agricultura Familiar do Centro-Sul Tocantinense por meio do fortalecimento das Cadeias Produtivas”. Esse projeto é a continuidade das ações do 1º projeto denominado CEJAF – Centro de Capacitação de Jovens da Agricultura Familiar implantado na EFA nos anos de 2011/2012.

Desse modo, a EFAPN atende a juventude camponesa, filhos e filhas de agricultores familiares, que estão cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária e Agroecologia e Ensino Médio na modalidade Normal. No ano de 2013, foram matriculados 389 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 10 a 36 anos de idade (PPP, 2013).

A EFAPN atende 41 municípios, cujos estudantes são moradores do espaço do campo de cada localidade, mencionada a seguir: Porto Nacional, Brejinho de Nazaré, Nova Fátima, Miracema do Tocantins, Rio Sono, Marianópolis, Caseara, Chapada da Natividade, Palmas, Monte do Carmo, Ponte Alta do Tocantins, Pium, Esperantina, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Cristalândia, Silvanópolis, Lizarda, Lagoa do Tocantins, Novo Acordo e Dois Irmãos, Araguatins, São Bento, Cachoeirinha, Ananás, Angico, Darcinópolis, Araguaína, Babaçulândia, Nova Olinda, Dois Irmãos, Juarina, Pequizeiro, Pium, Araguacema, Tocantínia, Novo Acordo, Pindorama do Tocantins, Peixe, Figueirópolis, Jaú, São Salvador, Dianópolis, Colinas do Tocantins (PPP, 2013).

Em geral, as famílias camponesas desses jovens vivem em pequenas propriedades, em média 48 hectares, e trabalham essencialmente com agricultura camponesa, de modo que a sua produção é evidenciada na produção de arroz, milho, mandioca, feijão e outros para a sua alimentação. Todavia eles encontram muitas dificuldades para melhorar suas condições de vida por possuir pouca instrução. Em sua maioria, são analfabetos ou semiescolarizados (que sabem apenas desenhar o seu próprio nome), com 1 a 2 anos de escolarização (PPP, 2013).

A EFAPN, considerada um modelo educativo do campo, foi criada para atender os filhos de agricultores que lidam com as questões inerentes a sua realidade e com as questões

da nova proposta de desenvolvimento dada pela expansão do agronegócio. Essa nova proposta será mais bem compreendida no capítulo seguinte, a partir do contexto educacional vinculada a essa expansão.

CAPÍTULO II

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O AGRONEGÓCIO

As discussões sobre Educação do Campo no Brasil, em meados da década de 60, tinham como uma nova proposta de ensino trazer, entre seus objetivos, os de atender as necessidades do campesinato, priorizando a formação do homem do campo para o campo, aprimorando suas técnicas e lhes apresentando as novas tendências desse mercado, sem forçá-los ao êxodo rural.

Nessa intenção, convém lembrar, por justificação do uso contínuo da autora referenciada logo a seguir, que esta foi utilizada de maneira exacerbada, porque suas construções de considerações sobre a educação do campo são de cunho atual, servindo, portanto, a presente construção histórica da atual pesquisa.

Segundo Caldart (2012), a educação do campo, apoiada em um fenômeno da realidade atual brasileira, é protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações que visam a incidir sobre uma política de educação.

O empenho social das comunidades camponesas remeteu-se ao debate sobre as questões relacionadas ao modo de trabalho, à cultura, ao conhecimento, às lutas sociais e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre a lógica da agricultura. Essas implicações começaram, assim, adentrar no planejamento do país e nas concepções de política pública em relação à formação do sujeito do campo.

Desse modo, surgiu o debate em torno da expressão “Educação do Campo”, sobre a qual Caldart (2012, p. 260) aponta que

Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* [...] Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões no Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional [...].

Embora tenha havido a mudança do termo educação básica do campo para educação do campo, foram necessários debates. O argumento aparece nos debates do ano de 2002, apresentadas por Brasil (2001), que é realizado no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A preocupação calhava em apreensões relacionadas com a formação das populações camponesas no que remetia a sua cultura, a seus valores e a suas especificidades no modo de produção e nas suas contribuições ao universo social rural e urbano.

Caldart (2012, p. 260) diz que

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

E é no plano da luta por escolas que o direito à educação compreendeu da educação infantil à universidade. Nessa construção das diligências por uma educação no campo, na busca por mudanças da realidade camponesa, o palco das políticas públicas tornou-se espaços para esses debates. Caldart (2012, p. 261), sobre esse momento, explica que

O esforço feito no momento da constituição da educação do campo, e que se estende até hoje, parti das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como: as EFAs, o Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma. Não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública.

Assim, a realidade que germina a educação do campo não é nova, mas se dedica a uma conformação de cometer seu enfrentamento, ao assegurar a peleja por políticas públicas que garantam aos lutadores do campo o direito à educação, especialmente à escola.

Caldart (2012, p. 261) ainda afirma que

No período inicial destes debates não estava tão evidente como hoje é o quadro em que esta nova/ velha luta se inseria. Era o período de transição de modelos econômicos que implicava um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira. Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar Agronegócio, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo.

Em seguida, de acordo com a referida autora, de 2004 até hoje, o que se percebe em relação às práticas de educação do campo é que estas têm se movido pelas contradições do

quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituosas, entre campo, educação e políticas públicas.

Houve melhorias, logo, também houve recuos na contestação do espaço público e da gerência político-pedagógico de práticas e programas, igualmente quanto na ação das distintas coordenações dos trabalhadores campo.

Conforme apontamentos apresentado pelo Fórum de Educação do campo, em 2010, ficou instituído, aqui no Brasil, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), na diligência de retomar a atuação pronunciada pelos diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com evidência presentemente apoiada na participação das universidades e dos institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o FONEC toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (CALDART, 2012).

Caldart (2012, p. 262) cita também que

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundo para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação corporativa.

Em complemento à citação anterior, Oliveira (2007) destaca que, no processo de desenvolvimento do capitalismo industrial, houve mudanças profundas em toda a Europa, modificando a realidade agrária. A utilização de máquinas e a divisão do trabalho provocaram o aumento da produção e crescimento do mercado, gerando a urbanização e a diminuição da população camponesa.

Recentemente, tem-se evidenciado um número cada vez maior de estudiosos da agricultura, buscando a explicação não só para a permanência, mas como também para o aumento do campesinato na agricultura e no próprio processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Para Oliveira (2007), o desenvolvimento desse modo de produção deve ser entendido como contraditório. Isso quer dizer que o próprio capital cria e recria relações não capitalistas de produção.

Anteriormente, Oliveira (2001) complementou que a longa história da marcha do campesinato brasileiro está escrita nas lutas muitas vezes (ou quase sempre) sangrentas dessa classe social. Ao abordá-la, deixa claro a respeito da lógica do desenvolvimento capitalista

moderno, que está calcada no entendimento de que tal desenvolvimento se faz de forma desigual e incongruente, ou seja, parte do princípio que o desenvolvimento do capitalismo e a sua conseqüente expansão no campo se faz de forma heterogênea, complexa e, portanto, plural. Esse quadro de referência teórica, por conseqüência, está no oposto daquele que vê a expansão homogênea, total e absoluta do trabalho assalariado no campo com característica fundante do capitalismo moderno, que é exposta na atualidade pela expansão do agronegócio.

Desse modo, Bombardi (2008), que trata em discursar sobre o debate inerente às distintas visões sobre as categorias de análise da ciência geográfica, se remete ao: camponês e agricultor, distribuídas aqui em três tendências distintas sobre o litígio inseparável a situação rural em conformidade ao desenvolvimento do pensamento geográfico, a educação do campo e a expansão do agronegócio. Assim, temos: aqueles que idealizam o camponês como um assalariado em potencial; os que acreditam no desaparecimento do campesinato; e, ainda, o grupo que defende a manutenção da classe camponesa, fundamentados nas contradições do sistema capitalista.

No primeiro caso, por exemplo, os estudiosos dessa linha ideológica seguem instaurados em um modelo de sociedade socialista, realçando que para isso é essencialmente necessário que todos os trabalhadores, sejam eles rurais e urbanos, decompussem-se em assalariados. Defendem, com isso, que para a implantação desse modelo há, portanto, condições na formação dessa sociedade, sendo estas: igualar, unificar a classe trabalhadora e fazê-la lutar por um só ideal.

Em um segundo momento, apoia-se em uma linha de pensamento ancorada na defesa de estudiosos que creem que o campesinato desaparecerá por completo em virtude do processo de expansão capitalista, sobejando apenas à classe dos proletariados. Dentro dessa corrente, ocorre um enfoque no contexto evolutivo do campesinato, ou seja, realizam um debate que contrapõem as categorias de análise inerente ao camponês e ao agricultor. Aproveitar-se, ainda nessa visão, que, com a expansão do agronegócio, a reprodução campesina se tornará inviável, porque os sujeitos se assumem desprovidos minimamente de requisitos básicos para sua existência, conforme se notou em Wanderley (2003), o qual atribuiu maior peso às rupturas na análise do rural e não às continuidades.

Em uma terceira visão paradigmática, há tendência do campesinato como classe essencialmente necessária para a existência do sistema capitalista. Assim sendo, o contrassenso comete-se como parte integrante do oportuno aparelhamento capitalista que até a reprodução do modo de vida do camponês.

Contudo, evidenciaremos no subitem a seguir o camponês em meio ao assunto: “a expansão do agronegócio”, para que se compreenda como esse processo de modernização veio a se inserir nas relações de vida, do trabalho e nas questões pautadas ao modo de produção desses sujeitos do campo na agricultura.

2.1 O CAMPONÊS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO

O debate em torno da origem do agronegócio no Brasil é preconizado em declarações de diâmetros econômicos entre as esferas da agropecuária, do industrial, do comercial e de serviços, e que tinha como julgamento o caráter sistêmico. Surge aí a noção de “agrobusiness” nos anos 50, por John Davis e Ray Goldberg, professores norte-americanos do âmbito de administração e marketing. Sobre isso, Leite e Medeiros (2012, p. 81) afirmam que

O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing*. O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante.

Assim, o agronegócio chega como uma agregação em meio às diferentes agilidades agropecuárias, abrangendo toda a cadeia de produção: desde a fabricação da matéria prima, o armazenamento do produto, à locomoção e venda da mercadoria.

Bacha (2004) nos assegura que o agronegócio refere-se às atividades relacionadas com a agropecuária e compõem, portanto o complexo agroindustrial ou ao sistema agroindustrial. O causador da afirmação delibera como conjunto de atividades acopladas à produção e à modificação de produtos agropecuários e o divide em quatro partes: o das empresas a montante (produtoras de insumos agrícolas), das empresas agropecuárias, das empresas processadoras de produtos e, enfim, das empresas distribuidoras.

Todavia, Mendonça (2005) ditou que o agronegócio é formado “[...] por um conjunto de atividades interdependentes que têm em seu centro a agropecuária. Num dos polos dessas atividades estão os fornecedores de máquinas, equipamentos e insumos agrícolas e, no outro, as atividades de processamento industrial, de distribuição e serviços”, tal como se observa na Figura 1.

Figura 1: Conjuntos de atividades na formação do agronegócio



Fonte: Mendonça (2005).

Dessa maneira, Mendonça (2005) completou que estão articulados três setores de atividade econômica: 1º O primário (agropecuária e extração vegetal); 2º O secundário (indústria); e, por fim, o 3º terciário (distribuição e comercialização).

A generalização do uso do termo *agronegócio*, mais do que uma necessidade conceitual, satisfaz a importantes processos sociais e políticos que derivaram de um empenho consciencioso para reposicionar o lugar da agropecuária e investir em novas configurações de produção e do seu reconhecimento.

Leite e Medeiros (2012) indicaram que o agronegócio é uma nova leitura no processo de mudanças, acentuando determinados aspectos, em especial, sua vinculação com o cotidiano das pessoas comuns.

Desse modo, o agronegócio é assumido como um meio de transformação ou mesmo de modernização para o sistema produtivo do espaço rural, ou seja, o agronegócio surgiu para inovar a qualidade e a quantidade de produção. A ativa construção do agronegócio constituiu-se a partir do processo de modernização da agricultura, sendo considerada, em boa parte dos casos, pela literatura, como conservadora. Isso por estar marcada pela inovação das condições de produção realizadas nas grandes propriedades, no entanto, que alimenta o estruturalismo fundiário concentrado. Christoffoli (2012, p. 77) defende que essa terminologia etimológica é transcrita a partir do formato a seguir, qual seja

As etapas de armazenagem, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, são agora articuladas pelo capital financeiro em escala internacional, numa dinâmica de abertura de mercados e globalização neoliberal da economia. O conceito aponta que a fase atual de expansão capitalista da agricultura subordina diretamente a exploração da natureza e da força de trabalho no campo à dinâmica determinada pela expansão do capital financeiro em nível internacional. Significa também a

recomposição das políticas públicas em vista dos interesses maiores do capital financeiro internacional e das suas ramificações na agricultura.

Com efeito a essa ação, o processo produtivo na agricultura tornou-se “mais intensivo em capital (emprego de máquinas, insumos químicos e industriais), com a introdução e/ou substituição de cultivos voltados para o mercado externo (commodities) e a utilização intensiva do trabalho assalariado” (PLATA apud PLATA; CONCEIÇÃO 2012, p. 2). Assim, no processo dessa modernização na agricultura, Plata e Conceição (2012, p. 3) afirmam que

Se intensificando com o desenvolvimento das indústrias voltadas especificamente para atender as demandas do setor agropecuário, (máquinas, equipamentos, defensivos, adubos, vacinas, rações e outros insumos), esse processo tornou-se autônomo, permitindo que a modernização da agricultura passasse a ser endógena e irreversível, no sentido de que uma regressão da base técnica implicaria também em uma regressão da produção agrícola.

O agronegócio se encontra pautado no método de ativação da atividade industrial, seja pelo surgimento de bens de capital e insumos agrícolas, seja pelo deslocamento das massas de trabalhadores do meio rural para o meio urbano, tal como se conferiu nos principais países industrializados a partir da Revolução Verde (PLATA; CONCEIÇÃO, 2012).

A Revolução Verde na agricultura foi embasada ideologicamente na ideia progressista, iniciada, sobretudo, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola de variedades modernas e disseminada nos diversos territórios do mundo, inclusive no Brasil. Isso ocorreu a partir dos avanços tecnológicos do pós-guerra, datados mais precisamente em meados dos anos 50, por meio do controle da natureza de base científico-industrial, que tinha em seu teor a pretensão de resolver a questão da fome no mundo. Considerava-se, com isso, a pobreza um problema agravante ao modo de produção no campo. Pereira (2012, p. 687) diz que a Revolução Verde ficou concebida como

[...] um pacote tecnológico (insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra) conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura.

Desse modo, era afiançado, como discurso ideológico pelos defensores da Revolução Verde, que acabar com a escassez e a dependência de alimentos só seria possível, tão somente, com o melhoramento das técnicas de produção. Considerava, com isso, uma das soluções para a crise de alimentos, ou mesmo no aumento da produção de alimentos.

Francisco (2014) retratou que, de fato, houve um aumento considerável na produção de alimentos. Todavia o problema da fome no mundo não foi resolvido, uma vez que a produção dos alimentos nos países em desenvolvimento é designada, maiormente, a países ricos industrializados, como Estados Unidos, Japão e Países da União Europeia.

Logo, Pereira (2012) completou que a Revolução Verde era considerada veículo de desigualdade social, bem como obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, meramente porque eles se tornaram subordinados de empresas globais fabricantes dos embustes tecnológicos. Além disso, as políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico acabaram por deixar de lado mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária.

A partir da modernização da agricultura, sobretudo com a ação dos atores hegemônicos (Estado, grupos de empresas e mídia), passou a existir alteração nas relações de trabalho, no uso da terra, na produção agrícola, na dinâmica populacional. Estabeleceu-se uma especificidade própria dos sujeitos envolvidos com os modos de produção, equivalendo, portanto, em novas relações entre os sujeitos envolvidos no modo de produção, porquanto na forma de convivência com a natureza.

Pereira (2012) menciona que havia, assim, a agricultura de base tradicional camponesa. O autor trata esse modo como algo complexo e extremamente diverso no que se refere à rotação de cultura. Remete-se aos cultivos mistos e à utilização de sementes nativas diversificadas, o solo é fertilizado por processos ecológicos da natureza (material orgânico), que são manejados pelos agricultores, a água utilizada para a irrigação são as do ambiente. Baseia-se, conseqüentemente, em ciclo de produção de base sustentável, pois envolve na sua fase (ciclo) de produção a conservação das condições de produtividade e dos recursos da natureza.

A sobrevivência do campesinato e a sua reprodução são por meio das suas relações de trabalho com a terra, condição essencial para a manutenção da existência da biodiversidade. Isso porque esses povos possuem uma relação de respeito com a natureza e sua preservação, pois as veem como parte inerente de sua sobrevivência. Ao contrário da burguesia capitalista, que avista a natureza como uma fonte de exploração para o lucro e a transforma em mercadoria.

Em complementação, Pereira (2012) apresentou também, em um segundo plano, o modo de fazer agricultura em base industrial regida em monoculturas geneticamente uniformes. O processo de produção, por consequência, ocorre em safras, utilizam insumos externos, como sementes (modificadas geneticamente), adubos químicos e agrotóxicos na preparação do solo, petróleo para os maquinários e irrigação. Esses são fatores essenciais em

cada fase (safra) a serem adquiridos no processo de produção, que por ventura não conserva as condições de produtividade.

Em contraposição, diante de uma visão dialética sobre essa relação homem natureza no modo de fazer agricultura, é interessante mensurar que, nos primórdios da humanidade, a relação no modo de produção, do trabalho e da vida do homem com o campo associava-se ao ritmo da natureza. Entretanto, no contexto do modo de produção capitalista inserida no campo, “este vínculo é rompido, pois a natureza, antes um meio de subsistência do homem, passa a integrar o conjunto dos meios de produção do qual o capital se beneficia” (OLIVEIRA, 2002, s/p).

Assim, por meio do processo de apropriação da natureza, consubstanciadas pelos recursos de inovação tecnológica inserida no campo, que contribuíram para inserção de novas técnicas de trabalho no modo de se fazer agricultura, houve a transformação das paisagens, ou seja, dos recursos da natureza pelo homem. O trabalho, nesse sentido, tornou-se um processo, em que o homem conseguia regular e controlar, por meio da ação, uma influência mútua na modificação dos recursos da natureza. Partindo dessa pressuposição, Oliveira (2002, s/p) abaliza que “a separação do homem de suas condições naturais de existência não é "natural", mas histórica, tendo em vista que a prática humana encontra-se vinculada a sua história”. Não é demais enfatizar que, a partir da referida Revolução na agricultura, Carvalho e Costa (2012, p. 32) dizem que

Iniciada em meados da década de 1950 e revivificada a partir dos anos 1980, com a expansão mundial da concepção de artificialização da agricultura e a ampliação dos contratos de produção entre as empresas capitalistas e as famílias camponesas. Introduziu-se a expressão *agricultura familiar*, outrora de uso consuetudinário aqui e acolá, mas acentuado desde a década de 1990, é consagrada em lei como expressão formal.

De tal modo, a chamada revolução verde, que se disseminou amplamente no país a partir da segunda metade do século XX, transformou radicalmente as paisagens. Como consequência dessas transformações promovidas pela expansão do agronegócio, gerou-se ampla artificialização dos ecossistemas. Monteiro (2012, p. 69) acrescenta que “a biodiversidade dá lugar aos monocultivos. Os nutrientes são fornecidos às plantas por meio de fertilizantes sintéticos. Os ciclos dos nutrientes são alterados e muitos se perdem indo poluir os cursos d’água e os lençóis freáticos”.

Com a ação capitalista no campo brasileiro, o processo produtivo ganhou novas roupagens e integrou-se ao macro termo dado pela América do Norte. Isso pode ser verificado na afirmação de Christoffoli (2012, p. 76), quando afirma que

Nos anos 1990-2000, emerge uma nova agricultura, resultante das modificações estruturais trazidas pela crise econômica e de financiamento para a agricultura, reflexo da crise da dívida externa nos anos 1980 e da abertura neoliberal dos mercados nos anos 1990. O termo empregado para designar o processo produtivo agroindustrial nessa fase do capitalismo brasileiro foi o de agronegócio.

Não custa lembrar, antes disso, que o termo agronegócio passa a ganhar uma maior popularidade nos anos 70. O termo foi considerado significativo e ao mesmo tempo veio a aglomerar mais do que exclusivamente as aparências técnicas e do aparelhamento da cadeia produtiva, concebendo-se nas afinidades entre os setores econômicos e políticas de organização do método produtivo.

Leite e Medeiros (2012) afirmam que, no território Brasileiro, a expressão “agrobusiness” constituiu primeiramente pela verbalização “agroindústria” e “complexo agroindustrial”, os quais procuravam destacar a inovação da ação de modernização e industrialização da agricultura, que se energizou nos anos 1970.

Porquanto, diante dos estudos em Monteiro (2012), nota-se que o progresso do agronegócio no Brasil se cometeu com a troca de ecossistemas naturais por monocultivos e com a saída forçada de populações tradicionais dos territórios, originando grandes destroços do agro ecossistema, arquitetados ao longo dos séculos por essas populações.

Oliveira (2002) afirmou que por cerca de milênios de anos, esses povos, como os índios, mantiveram uma relação equilibrada com a natureza. Contudo essa relação foi rompida com os modelos de produção eurocêntricos, desde o período colonial, e, mais recente, com as formas estadunidenses de produção agrícola para exportação, como a revolução verde. É imperioso reconhecer o direito dos povos do campo ao seu território, todavia porque estes ajudam a prosseguir com um maior equilíbrio socioambiental, por meio do cultivo de alimentos sem agrotóxicos, com sementes naturais (nativas) e não transgeneticamente modificadas.

Dessa maneira, a partir da década de 90, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, na política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (LEITE; MEDEIROS, 2012).

É partindo dessas visões díspares sobre a questão do agronegócio no modo de vida do campesinato que poderemos acrescentar uma discussão em torno dos termos dicotômicos que vem opondo agricultor familiar e camponês.

Felício (2006) diz que ambos são os mesmos sujeitos vivendo em condições diferenciadas. São componentes do campesinato e resistem ao avanço capitalista por vias distintas, realidade que persiste em desafiar a ciência geográfica a encontrar o papel e o lugar dos camponeses na sociedade capitalista.

Em uma leitura atenta sobre os trabalhos dessa natureza, observou-se que os estudiosos desse assunto, ao empregar o conceito agricultor familiar com robustidão teórica, não utilizam e nem tão pouco fazem julgamento ao camponês. No entanto os pesquisadores que se utilizam da conceituação camponesa transpõem que o agricultor familiar é obtido como condição de organização do trabalho. Do mesmo modo, ao utilizar a consideração ao camponês, evidenciam palavras chaves a essa questão, tais como: o pequeno produtor ou ainda o pequeno agricultor, todavia de uso equivalente do conceito inerente à agricultura familiar, carecendo por ocasião a necessidade em delimitar o território de cada um desses sujeitos enviesados pelas diferentes relações do campesinato na sociedade capitalista.

Felício (2006) assinalou que as relações entre o sujeito/espaco necessitam de estudos, para compreender, por conseguinte, esses arrolamentos entre as análises das ações do camponês e do agricultor familiar, porque as Ciências Humanas não conseguiram delinear, ainda, de forma satisfatória, as diferenças entre eles. A esfinge que se deposita nos palcos de discussão acadêmica não é só entre a diferença entre esses dois sujeitos, mas a maneira como sua existência pode ser entendida em meio à sociedade capitalista.

Assim, os sujeitos envolvidos nos modos de produção de cada situação citadas acima, apoiam-se em características próprias nos seus distintos moldes de existência em se fazer agricultura no decorrer da história da formação social brasileira capitalista.

Fernandes (2001, p. 29) menciona que “o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar”. Dessa maneira, autor acrescenta que se pode afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês.

Assim, diante da questão entre ambos os conceitos, agricultor familiar e camponês, que são concebidos, pelos dois paradigmas, de forma distinta, Felício (2006, p. 217) assevera que

Para o paradigma do capitalismo agrário a diferença entre eles está em dois aspectos: a) o camponês é sinônimo de atraso, é resquício do feudalismo, da barbárie e, por isso, tende a desaparecer com o avanço do capitalismo se transformando em agricultor familiar; b) o agricultor familiar é importante e necessário, pois, de alguma forma, ele faz parte do agronegócio.

Importante notar que, para o paradigma da questão agrária, não há distinções em meio ao agricultor familiar e ao camponês, já que ambos são de tal modo definidos por terem a família e o trabalho familiar por característica. Porquanto, ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo, contudo o seu futuro está na superação do trabalho familiar. Essas distintas concepções dicotômicas dos territórios estão ligadas à questão das fronteiras. Sobre isso, Ferrão (2000, p. 2) cita que

A fronteira mais relevante separa espaços diretamente integrados na área de influência das grandes cidades e espaços marginais a essa influência, não coincidindo, portanto, com a tradicional dicotomia urbano-rural ou, na sua versão mais simples, cidade-campo.

Nesse sentido, tanto as populações camponesas quanto os agricultores familiares em meio à inserção do agronegócio no campo se constituem de modo a ter um novo contato com outras realidades no modo de produção, conseqüentemente, ao modo de trabalho, ou seja, aproximação de um mundo até então desconhecido, ausente de suas referências espaciais e culturais.

O que hoje se nomeia “agronegócio” relaciona-se, como o já indicado, com a alta tecnologia agrícola. As tecnologias diferem bastante segundo o ramo que se toma como referência.

Leite e Medeiros (2012, p. 84) asseveram que

Se a soja e o algodão têm sua produção marcada, tanto no plantio quanto na colheita, pela presença de insumos químicos, biotecnologias e mecanização, o mesmo não se dá, por exemplo, com o café, que exige abundância de mão de obra na colheita. A própria cana de açúcar, que pode ser cortada mecanicamente em áreas planas, em áreas de relevo irregular exige corte manual. Mesmo culturas que são mecanizadas demandam mão de obra para recolher os restos deixados pelas máquinas (algodão, cana), plantio de mudas (eucalipto) ou ao combate das pragas (formiga no eucalipto).

Do mesmo modo, embora tenha existido uma diminuição no uso da mão de obra no setor agrícola, o emprego do trabalho assalariado em atividades braçais está longe de desaparecer. Leite e Medeiros (2012, p. 84) asseguram que

Consolidou-se um mercado de trabalho composto por trabalhadores permanentes e temporários os quais correspondem, embora não exatamente, àqueles com direitos trabalhistas assegurados e outros que vivem à margem desses direitos. Boa parte deles mora nas periferias das cidades próximas aos polos do agronegócio. Ao mesmo tempo, verifica-se, no interior das unidades produtivas agrícolas, a presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas etc., indicando uma segmentação do mercado de trabalho [...].

A expansão do agronegócio tem levado à reprodução de formas degradantes de trabalho, em especial nas áreas em que as matas estão sendo derrubadas, denunciadas por entidades como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) como sendo condições análogas à escravidão (LEITE; MEDEIROS, 2012).

Outro aspecto importante sobre a questão do desenvolvimento do agronegócio remete-se à lógica da expansão do agronegócio no Brasil, que está intimamente ligada à disponibilidade de terras. Isso tem gerado especulações imobiliárias, ou seja, aumento dos preços das terras. Se observarmos a citação a seguir, é possível verificar essa implicação.

Leite e Medeiros (2012, p. 85) citam que

Assim, para os empresários do setor, além das terras em produção, é necessário ter um estoque disponível para a expansão. Isso tem provocado um constante aumento dos preços das terras, tanto em áreas onde o agronegócio já se implantou quanto nas áreas que podem possibilitar o crescimento da produção. A permanente necessidade de novas terras tem sido o motor de intensos debates, em especial na esfera legislativa, em torno da concretização de medidas que possam regular e colocar limite ao uso da terra. Isso se aplica tanto ao interior das unidades produtivas (matas ciliares, áreas de preservação, por exemplo, e que foram o centro dos debates em torno do Código Florestal) quanto fora delas (expansão de áreas indígenas, reconhecimento de terras tradicionalmente ocupadas, delimitação de reservas, controle das terras pelo capital estrangeiro etc.).

De maneira geral, o discurso em relação ao agronegócio assentar-se a todo instante na precisão em alimentar as populações em crescimento em todo o mundo. Assim, a intenção do agronegócio fica transposta na ideia em capitalizar o campo para suprir as carências urbanas que se encontram em crescimento.

O aumento na produtividade nos diversos segmentos agrícolas do agronegócio apontou que a população brasileira cresceu quase 20 vezes desde 1872, conforme notas levantadas pela sinopse do censo demográfico do IBGE (2011), em que

A população do Brasil alcançou a marca de 190.755.799 habitantes na data de referência do Censo Demográfico 2010 (noite de 31 de julho para 1º de agosto de 2010). A série de censos brasileiros mostrou que a população experimentou sucessivos aumentos em seu contingente, tendo crescido quase vinte vezes desde o primeiro recenseamento realizado no Brasil, em 1872, quando tinha 9.930.478 habitantes.

Logo, as regiões com maior crescimento populacional são: o Sudeste (com 42,1% da população brasileira), Nordeste (27,8%) e Sul (14,4%). Norte (8,3%) e Centro-Oeste (7,4%) continuaram aumentando a representatividade no crescimento populacional, enquanto as demais regiões mantiveram a tendência histórica de declínio em sua participação nacional (IBGE, 2011). Os estados mais populosos no Brasil, por sua vez, concentram-se em

São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul e Paraná, são considerados os estados mais populosos. Essa concentração em conjunto, gera um percentual equivalente a 58,7% da população total do País. São Paulo é o estado com a maior concentração municipal de população, onde os 32 maiores municípios (5,0%) concentram quase 60,0% dos moradores do estado. A menor concentração acontece no Maranhão, onde a população dos 11 maiores municípios, que também representam cerca de 5,0%, corresponde a 35,4% do total do estado (IBGE, 2011).

Diante dessa realidade, sobre o crescimento demográfico calcado, sobretudo, na necessidade do aumento da produção alimentar nas diversas localidades mundiais, foi que tornou o Brasil uma potência no cenário mundial do agronegócio, conquistando a posição do quarto maior exportador agrícola mundial, ficando atrás apenas da União Europeia, dos Estados Unidos e do Canadá. Entretanto, a continuidade da evolução das tendências verificadas nos últimos dois anos pode fazer com que o Brasil se torne o líder do ranking, situação que já aconteceu nos mercados de carnes bovinas e de frango (PLATA; CONCEIÇÃO, 2012).

De acordo com a Ecoagro (2012), o agronegócio no Brasil tem uma expressiva participação na economia do país e representa aproximadamente 22,15% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2012. Atualmente, o país ocupa notável posição mundial na produção agroindustrial, trazendo as seguintes posições: 1º produtor mundial de café, açúcar e laranja; 1º exportador mundial de carne bovina e de aves; 1º produtor de cana e açúcar e líder na exportação de açúcar e etanol; 2º produtor mundial de soja (ECOAGRO, 2012).

Nesse sentido, Oliveira (1991, p. 23) entende que “o processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura marcado pela industrialização” é que compreendemos dessa maneira às posições citadas anteriormente.

Não tarda rememorar, além disso, mediante a Ecoagro (2012), que o Brasil é um país com vocação natural para o agronegócio devido a suas particularidades territoriais totalmente ricas. Com seus 8,5 milhões de km, o país mais extenso da América do Sul, é o quinto do mundo com potencial de expansão de sua capacidade agrícola sem necessidade de agredir o meio ambiente.

Já no que remete à expansão do agronegócio no estado do Tocantins, é pertinente lembrar que este estado foi criado e promulgado pela constituição de 1988, na data de cinco de outubro.

Segundo os autores Pedrosa da Silva e Almeida (2007, p. 29), o Estado nasceu do ideário de um grupo que, desde a Década de 1960, lutava pela emancipação da região conhecida por Norte Goiano. Com uma área de 277.297,8 km², é o 9º Estado brasileiro em área, ficando com 44 % do tamanho total que computou ao Estado de Goiás. Desde o ato da criação, foi incorporado à região Norte.

A população total do estado do Tocantins, segundo o IBGE (2010), é de 1.383.445 pessoas. O mesmo faz inferência ao crescimento do Estado, em que gera um número estimado em 2013 de 1.478.164 pessoas. As razões podem ser inúmeras para explicar esse crescimento populacional. Uma, por exemplo, pode ser explicada pela migração, causada pelo advento do novo Estado, como os agricultores vindos das regiões Sul e Sudeste atrás de terras mais baratas e férteis para suas culturas, principalmente para criação de gado bovino e cultivo de soja, e também por entenderem que o Estado apresenta um potencial produtivo de terras agricultáveis.

A SEAGRO (2011, s/p) afirma que

O potencial produtivo das terras agricultáveis é de aproximadamente 14 milhões de hectares dos quais 8 milhões são utilizados pela pecuária em pastagens em alguma fase de degradação passível de aproveitamento para o cultivo de grãos em rotação ou em sucessão de culturas.

O site da Seagro (2011) fez referência ao fato de que o carro chefe na produção de grãos para a exportação ao mercado mundial é favorecido em virtude da grande produção da soja. A região Sudoeste do Estado, por exemplo, possui várzeas tropicais com 1,2 milhões de hectares, aproximadamente, disponíveis para a produção de sementes, utilizando o sistema de irrigação por infiltração, produto com alta qualidade em sanidade, o que lhe confere o título de semente limpa. Os principais polos regionais de produção da soja em terras altas são: Campos Lindos, Pedro Afonso, Porto Nacional, Dianópolis e Mateiros.

Junto ao grão da soja, o estado do Tocantins se destaca também pela a produção do milho e do arroz. O site da Seagro (2011) afirma ainda que o milho produzido no estado ocorre com a alternância de cultivo rotacionado com cultura da soja no período de outubro a dezembro, concentra-se nos polos regionais de: Campos Lindos, Dianópolis, Porto Nacional e

Mateiros, locais com altitudes que variam de 300 a 700m e a temperatura média de 27°C, atingindo produtividade média de 10,8 toneladas por hectare de grãos.

Já em relação à produção do arroz no Tocantins, essa cultura é a segunda em área mais plantada, o que representa um papel estratégico tanto no aspecto econômico quanto no social. “Os polos produtivos deste grão localizam-se na região Sudoeste do Estado em áreas de várzeas tropicais, que são propícias para o cultivo da planta com o uso do sistema de irrigação por infiltração e sub-irrigação no período da entre safra” (SEAGRO, 2011). Pedroso da Silva e Almeida (2007) nos apresentam que o Estado é caracterizado, segundo os polos de desenvolvimento do Estado do Tocantins, conforme se nota no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Caracterização dos Polos Produtores do Estado do Tocantins

POLO	MUNICÍPIO PRINCIPAL	POTENCIALIDADE
I	Araguaína	Rebanho bovino (atualmente com 650 mil cabeças) e Soja, na região de Darcinópolis.
II	Barra do Ouro	Produção de grãos, como soja, milho e sorgo. Alguns produtores possuem pecuária de corte.
III	Campos Lindos	Soja e milho.
IV	Pedro Afonso	O mais desenvolvido do Estado, na questão agrícola. Conta com investimentos do Governo do Japão, por meio do PRODECER III: culturas de soja, milho, arroz e algodão. Para a agricultura familiar estão sendo criado um polo de fruticultura, com instalação de processadoras de frutas.
V	Guaraí	Cultura de grãos, gado de corte e safrinha, com milho e sorgo. Por se estender ao longo da BR 153, destaca-se, também, a logística.
VI	Caseara	Arroz, sorgo e milho. Apresenta algum destaque em criação de gado de corte e exploração turística do Rio Araguaia.
VII	Centenário	Não possui agricultura comercial, porém existem projetos para o desenvolvimento de grandes culturas, como soja, arroz e milho.
VIII	Miracema do Tocantins	Fruticultura, principalmente com a produção de abacaxi por agricultores familiares e banana em Miranorte. Pecuária intensiva para corte, por meio de confinamento é outra potencialidade da região.
IX	Aparecido do Rio Negro	O polo que engloba a capital, Palmas. Destacam-se a produção de milho, feijão, soja, algodão, hortigranjeiros e frutas.
X	Porto Nacional	Fruticultura de exportação, com destaque para uvas, soja e gado bovino. Destaca-se, também, a logística, com a construção de um porto de embarque no município.
XI	Chapada das Mangabeiras	Maior região produtora de soja do Estado e exploração do turismo, na região do Jalapão.
XII	Lagoa da Confusão	Produção de arroz, feijão e soja irrigada. Destaca-se, também, a produção de borracha.
XIII	Formoso do Araguaia	Apresenta a maior área irrigada contínua do mundo. Destacam-se, em ordem, a produção de melancia, gado bovino de corte, arroz e feijão, em lavouras irrigadas.
XIV	Santa Rosa do Tocantins	Soja, milho e arroz.
XV	Gurupi	Criação de gado bovino para corte e leite e soja. É o polo com melhor infraestrutura de comércio.

Fonte: Pedroso da Silva e Almeida (2007, p. 32).

Mesmo apresentando todas essas características e potencialidades do agronegócio nos diversos municípios do estado do Tocantins, não se pode afirmar que exista o agronegócio no Estado, isso porque suas atividades são consideradas apenas agrícolas. O agronegócio é uma atividade que ainda é incipiente no Estado

Essa afirmação foi evidenciada na análise feita por Pedroso da Silva e Almeida (2007). Na área desse estudo, os autores apontaram como fatores prejudiciais a essa expansão ou mesmo à existência do agronegócio no estado a falta de organização em produtores, a falta de indústrias e processadoras, a deficiências na área de logística e armazenamento. São fatores que compõe a formação de barreiras que o Estado precisará romper para consolidar-se na atividade, deixando de ser considerada apenas como atividade agrícola.

Para robustecer as afirmações acima, embora haja a estrutura de produção em diversos municípios, assim como no Estado como um todo, Pedroso da Silva e Almeida (2007, s/p) asseveram que “não se pode afirmar que o agronegócio está consolidado, apenas esta dando seus primeiros passos. A necessidade parte de melhorias, principalmente no que remete a infraestrutura e políticas públicas, quesitos essenciais para o crescimento da atividade no Estado”.

Em relação a Porto Nacional, município que compõe o nosso campo de investigação (EFAPN), é pertinente tratar, de acordo com Lei Complementar de Porto Nacional n. 05/06, mais precisamente no art. 8º, evidências sobre as formas do desenvolvimento econômico do município, que é voltado para aproveitar a vocação agrícola e a localização estratégica do Município de Porto Nacional (2006, p. 3), devendo dar-se mediante

I - ampliação das possibilidades de exploração das propriedades rurais; II - alargamento das alternativas da agricultura e da pecuária; III - estímulo às pequenas e médias propriedades; IV - fortalecimento da agricultura familiar; V - desenvolvimento da fruticultura; VI - implantação da horticultura; VII - melhoria da assistência técnica e creditícia ao pequeno e médio produtor; VIII - adoção da verticalização como forma de agregar valor ao produto agropecuário; IX - promoção das formas associativas de produção e comercialização dos produtos.

Assim, Porto Nacional experimenta um ciclo de desenvolvimento econômico devido a suas várias peculiaridades locais, em principal nos que remetem às vastas áreas agricultáveis ociosas que foram e vem sendo ocupadas, com o passar dos anos, por multinacionais, a exemplo a fábrica da BUNGE alimentos, que pode ser observada na Figura 2.

Figura 2: A Fábrica da Bunge Alimentos em Porto Nacional/TO



Fonte: imagem - JPN Cerrado (2012).

Para conclusão deste subitem, não custa mensurar que a contextualização sobre essa e outras empresas de cunho voltado para o agronegócio territorializados no município mencionado será mais bem apresentada no capítulo seguinte (III), que faz uma discussão mais aprofundada sobre a fronteira agrícola da microrregião de Porto Nacional-TO.

2.2 A PAUPERIZAÇÃO DOS CAMPONESES

O capital estrangeiro e as empresas multinacionais que se instalam no território brasileiro tomam conta do território camponês e apoderam-se das terras dos nossos sofridos produtores do campo.

Os apontamentos do portal de notícias agrícolas apresentada pelo Sindicato Rural Cândido Mota (2010) trazem que “até o Ministério Público Federal acordou para o perigo de perdermos a soberania Nacional, e prometem investigar o excesso de compras de terra por estrangeiros no País”, transpondo a seguinte afirmação em relação à expansão do agronegócio no território brasileiro: “Hoje temos alta tecnologia, alta produtividade, e o agronegócio se agigantou. Porém, na outra ponta, o que temos são produtores e cooperativas endividadas, virando empregados de multinacionais”.

Assim, o discurso em torno da questão inerente à pobreza dos produtores do campo assemelha-se à preleção que é evidenciada no estilo de vida do século recente, porém que remonta também resquícios dos séculos passados. Amin (2003, p. 1) diz que

A necessidade de reduzir a sua magnitude, se não mesmo erradicá-la, ficou na moda hoje em dia. É um discurso da caridade, no estilo do século XIX, que não procura entender os mecanismos sociais e econômicos que geram a pobreza, embora os meios científicos e tecnológicos para erradicá-la estejam já disponíveis.

As sociedades, antes dos andamentos modernos (capitalista), consistiram em comunidades camponesas. Amin (2003, p. 1) afirma que sua produção era regada por múltiplos preceitos e dialéticas específicas e que

A moderna agricultura capitalista, abrangendo tanto as fazendas familiares em grande escala como as corporações do agribusiness, igualmente ricas, está agora empenhada num ataque maciço à produção camponesa do terceiro mundo. Há muitas vítimas deste ataque — e a maior parte é camponesa do terceiro mundo, que ainda constituem mais da metade da humanidade.

Essa modernização, movida em detrimento do surgimento do agronegócio, consecutivamente convencionou dimensões construtivas, sobretudo no que diz respeito ao crescente da produtividade. Entretanto, no que diz respeito às dimensões dos aspectos destrutivos, geraram-se níveis desiguais entre as classes e reduziu-se o trabalho devido à isenção de novas formas na produção, que não careciam mais de tanta mão de obra devido à utilização agora serem regida por máquinas agrícolas.

Em adicional, Amin (2003) prescreveu também que a agricultura capitalista emprega, desse modo, apenas umas poucas dezenas de milhões de agricultores, que já não são camponeses, e que se localizam quase exclusivamente na América do Norte, Europa, Austrália e no cone sul da América Latina. Essa afirmativa de Amin (2003, p. 2) pode ser mais bem esclarecida quando o autor menciona que

A modernização sempre integrou simultaneamente alguns, pois mercados em expansão criam empregos, e excluiu outros, que não foram integrados na nova força de trabalho depois de terem perdido as suas posições nos sistemas anteriores. Na sua fase de ascensão, a expansão capitalista global integrou muitos juntamente com os seus processos de exclusão. Mas agora, nas sociedades camponesas do terceiro mundo, está a excluir um número maciço de pessoas e a incluir relativamente poucas.

No entanto, como se observou nas citações anteriores, uma parcela dessa população ficou excluída (ou foram expulsas) do campo. Outra parcela, por sua vez, foi agraciada pelo

mercado, Os demais sobrevieram como o esquadrão industrial de reserva, condição essencial para o modo de produção capitalista, já que esse elevado número de mão de obra excedente contribuía como fator na desvalorização da força de trabalho e na sua intensa opressão, tendo em vista que o sistema vigente girava em torno ao acúmulo do capital.

Sobre essa questão, baseado em Marx, Zeferino (2009, p. 3) explica que

Se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação capitalista, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista. [...] Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional.

Em análise à citação, convém dizer que qualquer sujeito trabalhador, seja produtor rural pauperizado ou mesmo os expropriados (pessoas que foram desapropriadas de suas terras), tornam-se imprescindíveis para a existência e para o desenvolvimento da riqueza capitalista. Tal fenômeno ocorreu com a expansão do agronegócio no território brasileiro.

Convém articular à ideia anterior, se há com isso o desenvolvimento da produtividade com o trabalho (explorado), cresce, todavia, a força de capital. E a massa de riqueza estimula novos ramos de expansão na produção. Nessas ocorrências, grandes massas humanas tornam-se mão de obra disponível para ser oprimida, sem prejudicar, assim, a escala de produção nos ramos já existentes do agronegócio. Do mesmo modo, o mercado moderno (introduzido pela expansão do agronegócio) com os novos métodos de produção depende da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em desempregados.

Igualmente, uma parcela da classe trabalhadora é obrigada, devido à ociosidade (desempregado), a aceitar os trabalhos desgastantes e excessivos para garantir a sua subsistência. Zeferino (2009, s/p) elucida que, por um lado, existia “o enriquecimento dos capitalistas e de outro o empobrecimento da classe trabalhadora”.

Diante das estadeadas ocorrências anteriores sobre a centralização de riqueza e de acumulação do capital nas mãos da classe dominante, implica afiançar que essa classe explorou o proletário e o pauperismo veio a se concretizar na vida social da classe trabalhadora.

Se verificarmos a citação dada por Zeferino (2009) – que se utilizou das ideias de Marx – compreenderemos essa dialética, em que o autor afirmava que “[...] a acumulação da riqueza num polo é, portanto e ao mesmo tempo, acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização, degradação moral no polo oposto, isto é, do

lado da classe que produz seu próprio produto como capital”. Ou seja, quanto maior a camada da classe trabalhadora de reserva, maior se demonstra o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta geral, da acumulação capitalista e dessa modernização dos meios de produção.

Em análise à visão de Marx apresentada por Zeferino, há de se destacar, em um primeiro momento, que a opinião de Marx é bem ordenada. Não vetante, é evidente que todos os benefícios do sistema produtivo do capital trazem o progresso, no sentido da necessidade da formação técnica, acarretando no declínio da quantidade de trabalho. Entretanto o que não fica evidenciado é que esse progresso (técnico) cria e recria novas relações e postos de trabalhos. Em outras palavras, seria, com o surgimento de novos postos de trabalho, dada pelo o progresso (técnico), logo, brotam novas problemáticas aos operários menos qualificados que, por situação, terão de se reciclar para ser inseridos nos novos empregos do mercado do capital.

Amim (2003) diz que a modernização por meio da liberalização do mercado capitalista, como o sugerido pela Organização mundial do Comércio (OMC), alinha, lado a lado, sem sequer efetuar a necessária unificação, as duas componentes: a produção alimentar a uma escala global por meio de modernos agricultores competitivos baseados, sobretudo, no norte e nos bolsões do sul, e a marginalização, a exclusão e o avanço do empobrecimento da maioria dos três mil milhões de camponeses do atual terceiro mundo e, finalmente, seu isolamento em alguma espécie de reservas.

Alentejano (2012, p. 481) diz que

A modernização produz a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em prejuízo aos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarianização e a pauperização.

Zeferino (2009) afirma que

O processo de pauperização e resistência da classe trabalhadora tem sua gênese com o movimento histórico de acumulação do capital, em sua forma clássica com o processo de industrialização na Inglaterra, no século XVIII, período este em que se consolida o modo de produção capitalista, marcado pelo conflito entre capital e trabalho e pelo surgimento das duas classes principais, antagônicas e contraditórias: a burguesia e o proletariado, nas quais, se encontram de um lado os possuidores dos meios de produção e subsistência do outro, os que têm apenas sua força de trabalho para vender em troca do salário.

Nessa incongruência, Zeferino (2009, p. 2) faz a avaliação de que

Encontra-se num polo, a concentração da propriedade privada e da riqueza nas mãos de poucos e no outro polo, a concentração da miséria nas mãos da maioria que produz a riqueza. Daí resulta o processo de pauperização da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, sua reação em face das precárias condições de vida e trabalho, organizando-se em movimentos de resistência e luta, pondo em evidência as mazelas da exploração capitalista. Neste momento, a partir das primeiras décadas do século XIX, tal fenômeno adquire caráter político, pois a reação dos trabalhadores se constitui numa ameaça a ordem burguesa com os movimentos de reivindicações, sendo assim denominado de “questão social”.

Amim (2003) trata que a pauperização é um acontecimento moderno e diz respeito à modernização da pobreza. Esta, por sua vez, tem decorrências devastadoras em todas as extensões da vida social, principalmente no que refere à vida dos camponeses. O fato em si mesmo, geralmente, é reconhecido e reafirmado na nova linguagem dominante: "redução da pobreza", tema recorrente entre os objetivos que as políticas governamentais dizem executar. O autor (2003, p. 9) acrescenta que

Este fenômeno moderno não é inteiramente redutível à falta de rendimento suficiente para sobreviver. Os emigrantes das zonas rurais estavam relativamente bem integrados dentro das classes populares estabilizadas durante a idade de ouro (1945-1975) — eles tendiam a tornarem-se trabalhadores fabris. Agora aqueles que chegaram recentemente e os seus filhos estão situados nas margens dos sistemas produtivos, criando condições favoráveis para a substituição de solidariedades de comunidade por consciência de classe.

Ainda com base nas leituras de Amim (2003), verificou-se que esse fenômeno, unido às classes populares urbanas, está estritamente acoplado aos alargamentos do desenvolvimento do capitalismo, que vitimou as sociedades camponesas do terceiro mundo.

A subordinação dessas sociedades às exigências de ampliação do mercado capitalista apoia-se nas inovações da polarização social, que recusam uma dimensão cada vez maior de agricultores na ascensão ao uso da terra. Esses camponeses que se tornaram pauperizados ou sem terra alimentam a migração para os bairros periféricos das grandes cidades.

Amim (2003, p. 10) mescla como fato importante que a pauperização põe em questão tanto a teoria econômica como as estratégias das lutas sociais, e afere que

A teoria econômica convencional evita as questões reais que são colocadas pela expansão do capitalismo. Isto acontece porque ela substitui uma análise do capitalismo realmente existente por uma teoria de um capitalismo imaginário, concebido como uma extensão simples e contínua das relações de troca (o mercado), apesar de o sistema funcionar e reproduzir-se na base da produção capitalista e das relações de troca (não simplesmente relações de mercado). Esta substituição é facilmente emparelhada com uma noção a priori, que não é confirmada nem pela história nem por argumentos racionais, de que o mercado é autorregulador [...]. A pobreza assim só pode ser explicada por causas que se decreta ser externa à lógica econômica, tal como o crescimento populacional ou erros políticos. A relação da

pobreza com o próprio processo de acumulação é afastada pela teoria econômica convencional. O resultante vírus liberal, que polui o pensamento social contemporâneo e aniquila a capacidade de entender o mundo, para não falar transformá-lo, penetrou profundamente as várias esquerdas constituídas desde a Segunda Guerra Mundial. Os movimentos atualmente envolvidos em lutas sociais por "um outro mundo" e uma globalização alternativa só serão capazes de produzir avanços sociais significativos se livrarem deste vírus a fim de construir um debate teórico autêntico. Enquanto não se livrarem deste vírus, os movimentos sociais, mesmo os mais bem intencionados, permanecerão presos nas algemas do pensamento convencional e, portanto prisioneiros de propostas corretivas ineficazes - aquelas que são alimentadas pela retórica referente à redução da pobreza.

Nesses termos, buscou-se refletir sobre a pauperização da classe trabalhadora brasileira em suas formas de organização e resistência e, em particular, sobre os produtores rurais no espaço brasileiro.

No Brasil, esse fenômeno acontece de forma peculiar, pois o desenvolvimento socioeconômico brasileiro foi marcado pelo sistema de colonização, que serviu aos interesses da acumulação primitiva do capital. Assim, no Brasil, o pauperismo tornou-se evidente com o fim da escravidão e, posteriormente, com o processo de industrialização. Só no século XX, com a organização da classe operária por meio de greves em reação à pauperização vigente, é que se põe em evidência o aspecto político da “questão social”. Importa ressaltar que no campo a população também padecia com o pauperismo e, já a partir do final do séc. XIX, organizou-se em movimentos de luta e formas de resistência às precárias condições de vida refletidas na pobreza e na miséria (ZEFERINO, 2009).

O pauperismo contrai, portanto, à conotação política, equivalendo à designada pelos liberais como “questão social”. Zeferino (2009, p. 4) cita que

A designação desse pauperismo pela expressão questão social relaciona-se diretamente aos seus desdobramentos sociopolíticos. [...] Lamentavelmente para a ordem burguesa que se consolidava, os pauperizados não se conformaram com a sua situação: da primeira década até a metade do século XIX, seu protesto tomou as mais diversas formas, da violência luddista à constituição das Trade unions, configurando uma ameaça real às instituições sociais existentes. Foi a partir da perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se como questão social.

A autora Zeferino (2009, p.4) complementa que

O pauperismo vigente adquire um caráter essencialmente político com a reação dos trabalhadores que se torna uma ameaça ao capital em seu processo de expansão e acumulação, sendo assim reconhecido como um problema que ameaçava a ordem burguesa. Esse fenômeno se deu com muita ênfase na Europa Central, que obrigava que toda a produção e atividade econômica desenvolvida no Brasil fossem restritamente voltadas para atender ao comércio da metrópole (país colonizador) e nos países que lideraram a forma clássica de edificação do sistema capitalista.

Convém notar que esses países equivaleram como culpados pelo alargamento do sistema colonial, que oprimia países colonizados. Como exemplo, o Brasil, que foi dependente da preocupação e dos interesses da conglobação inicial do capital, assinalado, sobretudo, pelo excesso do trabalho escravo para abastecer capitais da indústria nascente.

Nesse sentido, o pauperismo tornou-se gritante após o fim da escravidão, quando uma massa de escravos “libertos” foi jogada nas ruas sem as condições objetivas para produzirem e sem as próprias condições subjetivas, pois levou algum tempo até que os ex-escravos fossem inseridos no mercado de trabalho (ZEFERINO, 2009).

Com o desenvolvimento vagaroso da industrialização no país e a concludente formação da classe operária tardia, a sua organização em movimentos de luta e de resistência às expressões da “questão social”, o pauperismo só se colocou como questão política no início do século XX, com as manifestações de greves e mobilizações reivindicativas. Zeferino (2009, p. 5) diz que essa luta reivindicatória estava centrada

Na defesa do poder aquisitivo dos salários [...] na duração da jornada normal de trabalho, na proibição do trabalho infantil e regulamentação do trabalho de mulheres e menores, no direito a férias, seguro contra doença [...] No período que se estende de 1917 a 1920, a massa volumar de pessoas que eram parte integrante dessas manifestações de inconformismo abalarão a sociedade burguesa, pois gerava em meio aos manifestos o aspecto ameaçador de um proletariado à margem do pauperismo.

Em meio à industrialização, o espaço rural tornou-se um ambiente caracterizado pela contestação pela terra e pelo abuso do trabalho e dispersão da inferioridade entre os trabalhadores. Isso provocou que não só o conjunto operário tardiamente instituído, mas, sobretudo, os operários camponeses se preparassem e reagissem à condição de pobreza e adversidade na qual viviam.

Foi, então, com os malefícios causados pela reestruturação produtiva, em condições de pauperismo, que os operários camponeses encontraram saídas a essas condições, organizando-se em movimentos de luta e resistência, entre os quais podemos mencionar a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. Os movimentos mais importantes nesse período foram: Canudos¹, na Bahia, e Contestado², entre o Paraná e Santa Catarina (ZEFERINO, 2009, p. 6).

¹ A revolta de Canudos foi liderada pelo beato Antônio Conselheiro e se caracterizava por ser uma grande comunidade, em 5 anos chegou a reunir 10 mil pessoas, mantida pelo trabalho cooperado, pela produção da agricultura familiar e o fundo comum de assistência aos velhos e doentes. Entre 1896 e 1897 mais de 5 mil soldados do Exército realizaram um cerco a comunidade, massacrando as famílias, restando apenas 400 pessoas entre mulheres, velhos e crianças. Para mais informações dessa revolta, ver a obra literária *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (ZEFERINO, 2009).

Outra organização importante na luta no campo nos anos 70 foi a Liga dos Camponeses, formada por trabalhadores rurais, e a Pastoral da Terra, comissão ligada à Igreja Católica, que organizava os povos pobres do campo e que se mantém até a atualidade (ZEFERINO, 2009).

O aumento do pauperismo e da exploração da classe trabalhadora, bem como a luta pela sobrevivência da classe fizeram do MST um movimento de caráter popular, uma alternativa às formas de opressão. Agrega não só os povos miseráveis do campo, mas principalmente os desempregados (exército industrial de reserva), que, sem nenhuma expectativa de emprego e de vida nas cidades, se vinculam ao MST para lutarem pela sobrevivência (ZEFERINO, 2009).

Os trabalhadores Sem-Terra organizam-se na luta por melhores condições de vida, pelo direito à terra para nela produzir. Sendo assim, exigem do Estado a garantia e a viabilização dos direitos sociais.

O enfrentamento do Estado à reação desses trabalhadores se dá ora com violência aos que compunham esses movimentos quando faz uso do aparato repressor³, ora com reformas quando atende em parte às reivindicações básicas dos trabalhadores. Isso ocorre por meio de implementação de políticas sociais no campo ou fornecimento de bens imediatos, como lona e cestas básicas (ZEFERINO, 2009), tal como se confere nas questões sobre a violência no campo no subitem a seguir.

² Esse movimento chegou a mobilizar 20 mil pessoas, teve início no começo do século XX quando famílias foram expropriadas de suas terras para construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande do Sul, pela empresa norte-americana Brazil Railway Company e com o final da construção, em 1912, cerca de 8 mil trabalhadores ficaram desempregados. Em 1915, os líderes do movimento Contestado lançaram um manifesto contra os coronéis, contra as autoridades governamentais e as companhias de terras, acusando-os de assassinar os trabalhadores e entregar as terras aos estrangeiros. Realizaram manifestações, ocupando partes da ferrovia. O Estado enfrentou mais uma revolta com o aparato repressor e usou pela primeira vez aviões para combater a população rebelde (ZEFERINO, 2009).

³ Um exemplo emblemático disso se deu em 1996, quando três mil famílias Sem Terra ocuparam a Rodovia PA-150, em Eldorado dos Carajás, protestando contra a demora no processo de desapropriação da Fazenda Macaxeira. O governador do Estado, na época, Almir Gabriel (PSDB), mandou dois batalhões da Polícia Militar se deslocarem para o local a fim de liberar a estrada e retirar os trabalhadores. Ao chegarem, lançaram sobre as famílias bombas de gás lacrimogêneo, os trabalhadores se defenderam com paus e pedras e logo a polícia abriu fogo. Resultando em 19 agricultores mortos e 69 mutilados. Essa ação ficou conhecida internacionalmente por Massacre de Eldorado dos Carajás (ZEFERINO, 2009).

2.3 A VIOLÊNCIA NO CAMPO

A conquista da terra pelos pequenos produtores do campo é um espaço de luta e resistência, que se encontram atrelados às organizações dos “acampamentos”. Esse arranjo, fruto brotado pela consolidação de um ato dado pela coletividade na intencionalidade em reivindicar o direito à terra para produção e moradia, revela como se fez a territorialidade camponesa ao longo da história que, por meio dos acampamentos, pressionou os governos na realização da Reforma Agrária.

Como fundamento na afirmação anterior, Fernandes (2012, p. 23) complementa que

Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês.

O autor (2012, p. 23) acrescenta que “os acampamentos são os espaços e tempos de transição na luta pela terra”. É, por consecutivo, uma realidade em modificação, uma figura de concretização da organização dos sem-terra, acarretando em si os fundamentais rudimentos organizacionais da manifestação do movimento social.

O acampamento consistiu, conseqüentemente, em decorrência das ocupações. Do mesmo modo, delimitaram, nas grandes porções de terras dos latifundiários e nas regiões do agronegócio, os elementares andamentos do processo de formação da “territorialização camponesa”. “Acampar, portanto, é uma antiga forma de luta camponesa que, associada à ocupação, manifesta tanto resistência quanto persistência” (FERNANDES, 2012, p. 23).

A permanência no acampamento procede em deliberações complexas ostentadas no alicerce dos anseios e preocupação de quem almeja modificar a realidade. No entanto, decidir pelo acampamento é escolher pela ação da resistência. Sobre isso, Fernandes (2012, p. 23) menciona que

É preciso saber lidar com o medo! Que gira em torno do seguinte questionamento: ir ou ficar? O medo de não dar certo, da violência dos jagunços e muitas vezes da polícia. É preciso também se preparar para viver em condições precárias. Por ser um espaço de organização para pressionar o governo a desapropriar terras, em suas experiências, os sem-terra compreenderam que acampar sem ocupar dificilmente leva à conquista da terra.

Assim, a invasão da terra tornou-se um trunfo nas negociações pelo direito ao território dos camponeses que, por meio dessa manifestação, pressionavam os governos por esse direito. Isso porque “tão somente com a ocupação, seria possível obter êxito nesta luta” (FERNANDES, 2012, p. 23).

Entretanto, de fato, seja na resistência indígena ao trabalho para o branco, seja na estratégia de fuga, organização e combate dos quilombos, seja na posse familiar ou ocupação de movimentos sociais organizados de camponeses, a história da questão agrária demonstra que a luta pela direito à terra do povo brasileiro, desde as suas diferentes dimensões culturais, sempre foi reprimida com muita violência por forças do latifúndio e do Estado (FILHO, 2012, p. 214).

Desse modo, procura-se dar cumprimento ao exercício do direito à terra pelos grupos integrantes da sociedade de mercado. Essa sociedade limita e/ou exclui o interesse do grupo adverso e gera conflitos e atos de resistência que põem o direito em movimento. Em relação a essa temática, Pontes (2012, p. 727) assevera que

A ocupação coletiva de uma terra rural, na qual temos cidadãos sem terra que, buscando cumprir a ordem constitucional da função social da propriedade, ocupam a terra, limitando com essa ação o direito do proprietário capitalista de exercer a especulação sobre a terra ocupada, ou seja, o direito de dar função social à terra com a ação de ocupação confronta-se com o capitalista, conflito social que com frequência é levado ao Poder Judiciário.

Os movimentos sociais do campo, quando atêm em ações coletivas como essa, produzem aos camponeses excluídos da terra o reencontro aos direitos já reconhecidos abstratamente nas legislações nacionais e internacionais, e que são negados pela prática capitalista. Dessa contradição, surgem os conflitos sociais e a afirmação de poder (PONTES, 2012).

Assim, a ocupação coletiva de terras é uma das principais ações produzidas pelos movimentos sociais do campo enquanto forma instituinte, geradora de direitos, evidenciando a modalidade coletiva sobre a propriedade do capitalista como resposta eficaz ao enfrentamento da expulsão dos pequenos agricultores e trabalhadores do campo (PONTES, 2012).

Fernandes (2012, p. 26) avisa que “a permanência dos camponeses na terra e sua reprodução social encontram-se, hoje, gravemente ameaçada pelo modelo tecnológico hegemônico, que é, em nível mundial, a base de sustentação do agronegócio”. Essa base de

sustentação violenta e expropria os trabalhadores rurais que buscam o direito a uma pequena parcela de terra para sua sobrevivência.

Gubur e Toná (2012, p. 60) acreditam que

A expropriação dos camponeses esteve no cerne dos mecanismos da acumulação primitiva que permitiu o surgimento do capitalismo caracterizado em boa parte da história brasileira pela violência, pela pilhagem e pelo saque. Entretanto, o processo de expropriação dos camponeses nunca deixou de existir, prosseguindo até a atualidade.

Um exemplo dessa questão é apontado por Gonçalves (2012, p. 100), que diz que “os grupos sociais, povos e etnias que mantinham uma relação profunda com a natureza foram desterritorializados pelo avanço de uma agricultura sem agricultores”. Miguel Teubal (apud GONÇALVES, 2012, p. 100) nos esclarece, lucidamente, que

O desmatamento generalizado e a perda de solos e da diversidade biológica foram acompanhados, ainda, da perda de diversidade cultural, quando se jogaram nas cidades populações que, por serem pobres, viram-se obrigadas a ocupar os fundos de vales, os mangues urbanos, as encostas instáveis – e, assim, estão, paradoxalmente, mais vulneráveis às intempéries de quando estavam nas áreas rurais.

Diante da situação, Vannuchi (2012, p. 623) relata que

Ao analisar com cautela os livros, documentos e jornais sobre as lutas populares no Brasil, antes do período ditatorial, notou-se que os temas dos direitos humanos raramente são abordados. As bandeiras de justiça, igualdade, combate à exploração e direitos dos pobres estão presentes, mas quase nunca há a menção aos direitos humanos. É como se estivéssemos na pré-história brasileira da afirmação desses direitos.

É possível verificar o enfrentamento do descaso e dos direitos violados e reprimidos pela ditadura nas palavras de Vannuchi (2012, p. 623) o qual afirma que

O regime de 1964 reprimiu sindicatos de trabalhadores e organizações estudantis, cassou mandatos parlamentares e obrigou milhares ao exílio, eliminou as eleições livres, impôs censura à imprensa e às manifestações artísticas, prendeu opositores e torturou, matou e eliminou os corpos de militantes que se engajaram na resistência.

Ao mesmo tempo, antes dos anos de 1964 e durante a ditadura militar, consecutivamente, sucederam lutas por direitos econômicos e sociais. Sobrelevavam, no entanto, segundo Vannuchi (2012, p. 623), “a impressão de que os direitos humanos eram apenas os direitos de participação política, expressão do pensamento, garantia de defesa num

processo justo, proteção contra prisões, torturas e desaparecimentos por causada militância política”.

Os direitos econômicos e sociais, como o direito à terra para viver e produzir, casa para morar, saúde, educação, transporte público e trabalho decente, só pouca gente compreendia que também faziam parte dos direitos humanos.

Entretanto, voltando a questões da restauração da democracia política no Brasil, que teve início em fins dos anos 1970, os movimentos sociais agrários retomaram e deram um caráter nacional às lutas pela terra. Começaram, nesse momento, as articulações políticas com campanhas em defesa da Reforma Agrária para minimizar os problemas de expropriação dos trabalhadores rurais (SAUER, 2012).

Começaram algumas mobilizações, como a Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA), organizada nos anos 1980 e coordenada pelo Betinho (Herbert de Souza), então liderança importante da organização não governamental do Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas (IBASE), sediado no Rio de Janeiro. Essa campanha foi articulada por distintos atores, o que deu maior visibilidade às lutas do campo e aos muitos casos de violência contra os trabalhadores rurais e suas lideranças (SAUER, 2012).

Observa-se, ainda, que essa empreitada desembocou, já nos anos 1990, no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA), considerada como outra rede importante nos processos de articulação, mobilizações e lutas por terra no Brasil. Junto a essas mobilizações, a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), criada no ano de 1969 sob a coordenação de José Gomes da Silva, também veio a contribuir nas mobilizações em torno do Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), lançado pelo então Governo Sarney (SILVA apud SAUER, 2012).

Antes disso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) se instituiu em 1963, na defesa dos povos do campo, no incentivo a grupos de estudo e reflexão e em ações e mobilizações em prol da Reforma Agrária, “como prolongamento à articulação sindical do sul, formada em 1984 por lideranças e entidades ligadas ao campo”, para pressionar o governo vigente (SAUER, 2012 p. 107).

Assim, toda essa pressão pelos grupos sociais que lutavam em favor da Reforma Agrária, no Governo de Sarney, fez com que esse governo lançasse o I PNRA, em 1985, que prometia assentar 1,4 milhões famílias em quatro anos. No entanto, as alianças políticas – especialmente as alianças com setores ruralistas que deram sustentação ao primeiro governo civil pós-ditadura – inviabilizariam o I PNRA. Diante desse fracasso, as mobilizações pela

Reforma Agrária se concentraram no processo de elaboração da nova Constituição, a partir de 1987 (SAUER, 2012).

Associada a outras entidades e movimentos que buscavam a conquista pela divisão igualitária pela terra – ABRA, CONTAG, MST, entre outros – a CNRA mobilizou e pressionou os membros (deputados e senadores) da Assembleia Nacional Constituinte a incluir um capítulo sobre a Reforma Agrária na nova Constituição (SILVA apud SAUER, 2012).

Passados outros governos, Vannuchi (2012, p. 618) escreve que “no ano de 1989, Fernando Collor de Mello foi eleito como presidente da República e teve seu mandato interrompido pela vitoriosa luta popular, exigindo seu impeachment”⁴. Seguiu-se o mandato tampão de Itamar Franco e, depois dele, dois governos sucessivos de Fernando Henrique Cardoso e dois de Lula.

Apesar das diferenças ideológicas e políticas entre esses dois governos, Vannuchi (2012, p. 624) delibera que

Muitos avaliam que houve uma continuidade de 16 anos de avanços do Estado brasileiro no entrosamento com os organismos e tratados internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) em defesa dos direitos humanos, bem como nas políticas internas voltadas para a defesa e a promoção desses direitos.

Ao verificar os relatórios da CPT⁵, verificou-se que se estabeleceram, assim, as categorias de análise para registrar os conflitos. Welch (2012) descreve que os organizadores dos relatórios destacaram os temas terra, água, trabalho, violência e manifestações.

Outras estatísticas importantes indicadas por Welch (2012, p. 149) são dados reveladores sobre as complexidades dessas conquistas, em que

Nos embates provocados entre porta-vozes da Via Campesina e do agronegócio é clara a impossibilidade de diálogo entre as partes: a Via Campesina prega a Reforma Agrária e a segunda, a extinção da mesma. Por isso, a CPT relatou que as ocorrências de conflitos de terra aumentaram bastante entre 2001 (625) e 2010 (853); as incidências de trabalho escravo aumentaram mais do que cinco vezes, de 45 (2001) para 204 (2010); os conflitos pela água pularam de 14 (2002) para 87 (2010); e a média dos assassinatos – para mencionar só a forma mais extrema de violência praticada no campo – foi de 38, com alta de 73 em 2003 e baixa de 26 em 2009.

⁴ Expressão inglesa usada para designar a cassação de um chefe do Poder Executivo, significando também o impedimento, a impugnação de mandato, à retirada do cargo da autoridade pública do poder Executivo.

⁵ Fundada em junho do ano de 1975 sob o patrocínio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para tratar da situação dos trabalhadores rurais e dos conflitos no campo

Sobre a concentração fundiária, há duas outras mazelas fundamentais do campo brasileiro: a violência e a devastação ambiental. Como atestam os dados publicados anualmente pela CPT, a violência segue sendo parte do cotidiano do campo brasileiro, em que, nos últimos 25 anos, houve uma média anual de 63 pessoas assassinadas; 2.709 famílias expulsas de suas terras; 13.815 famílias despejadas por meio de ações exaradas pelo Poder Judiciário de alguma unidade da federação e cumpridas pelo poder executivo por meio de suas polícias; 422 pessoas presas por lutar pela terra; 765 conflitos diretamente relacionados à luta pela terra; e 92.290 famílias envolvidas diretamente em conflitos por terra (ALENTEJANO, 2012, p. 358).

No que se refere à devastação ambiental, é notório que as grandes monoculturas e a criação extensiva de gado, atividades tradicionais do latifúndio, foram as atividades que historicamente provocaram a destruição das florestas.

A dimensão ambiental, presente na definição de empresa constante do Estatuto da Terra, o estímulo à produção e à ocupação de novas áreas resultaram em uma profunda degradação dos solos e da vegetação nativa, colocando inclusive em ameaça as nascentes. A agricultura se articulou aos complexos agroindustriais e tornou-se parte de um complexo sistema, hoje denominado de agronegócio. Este, para se reproduzir, necessita de grande disponibilidade de terras, quer pela exigência de escala produtiva imposta pelo patamar tecnológico, quer para que sirva de estoque, às vezes por longos períodos, à espera do momento propício para ser colocado em produção (MEDEIROS, 2012).

A progressiva modernização da agricultura brasileira conferiu novo significado ao termo latifúndio. Se ele remete ainda ao significado original, relacionado ao tamanho do imóvel, o fato é que as características da propriedade da terra no Brasil passaram por mudanças importantes. O processo produtivo se modernizou (deslocando o atraso tecnológico que estava na raiz de muitos debates em torno da propriedade da terra nas décadas de 1950 e 1960), mas não foram modernizadas as relações de produção – pelo contrário, multiplicam-se as denúncias sobre formas de trabalho degradantes – e muito menos desapareceu a violência, outra característica da definição de latifúndio cunhada nos anos 1950-1960 (MEDEIROS, 2012).

Assim, o que resultou do processo de modernização é uma agricultura subordinada às grandes corporações agroindustriais e ao capital financeiro e que beneficia cada vez menos os camponeses e trabalhadores do campo em geral e que tampouco contribui para a soberania alimentar.

Hoje, além de continuar a produzir a devastação ambiental, os grandes latifúndios monocultores são também os principais responsáveis pela transformação do Brasil no maior consumidor mundial de agrotóxicos. As culturas da soja, da cana-de-açúcar, do milho e do algodão são as que mais utilizam agroquímicos e, com isso, contribuem para a contaminação do ar, das águas, do solo, dos alimentos e para a expropriação dos trabalhadores rurais brasileiros (ALENTEJANO, 2012).

Com todas essas tragédias, conquistas e fatos expostos no decorrer do texto, as agitações no campo continuarão a cunhar novos territórios e recordações de resistência. Apesar das direções minimalistas do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o assunto da Reforma Agrária na agenda política nacional é retrocedido pela confluência de um adjacente processo de pressões e episódios no biênio 1996-1997, que gerou

(a) a enorme repercussão internacional que tiveram os massacres de trabalhadores rurais em Corumbiara (Rondônia, agosto de 1996) e, sobretudo, em Eldorado dos Carajás (Pará, abril de 1996); (b) o aumento em praticamente todo o país das ocupações de terra organizadas pelo MST e, em alguns estados, por sindicatos e federações ligados à CONTAG; (c) a tensão social crescente no Pontal do Paranapanema (São Paulo) em virtude do aumento das ocupações de terra e da violência paramilitar praticada por latifundiários; (d) e por fim, a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo MST, que chegou a Brasília em abril de 1997 –um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás – e acabou catalisando a insatisfação popular contra as políticas neoliberais, transformando-se na primeira grande manifestação popular contra o governo FHC e o neoliberalismo no Brasil (PEREIRA, 2012, p. 167-168).

Esse conjunto de pressões e acontecimentos deu visibilidade nacional e internacional ao quadro de violência e impunidade vigentes no campo brasileiro, bem como à luta por Reforma Agrária no Brasil. Em resposta, o Governo Federal criou, ainda em 1996, o Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, com o objetivo de retomar a iniciativa política e pautar o tratamento da questão fundiária (PEREIRA, 2012).

Além das várias ocorrências apresentadas no transcorrer deste trabalho, os quais certamente se somam a outros não desenvolvidos aqui, há de se considerar que o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas que marcarão suas culturalidades (TARDIN, 2012).

A violência histórica e estrutural do capital, exponenciada em seu apogeu imperialista, segue encontrando o parapeito camponês, que resiste criando e recriando-se culturalmente. Seu posicionamento como sujeito social consciente e organizado se expressa historicamente em significativos processos de rebelião, com elevado grau de radicalidade em suas ações de resistência na busca pela terra (TARDIN, 2012).

De maneira geral, a apropriação da terra, tanto no campo quanto na cidade, é muito difícil à classe do proletário, pois o Código Civil, tanto o de 1916/1917 quanto o atual, de 2002/2003, só admite quatro modos de aquisição da propriedade. Isso pode ser notado na citação de Baldez (2012, p. 201), o qual assevera que

O registro imobiliário quando se trata de ato entre vivos (venda e compra que exige disponibilidade de dinheiro, monopolizado pelo Estado em benefício do capital, e a raríssima doação), sucessão hereditária, que serve para consolidar patrimônios já formados, usucapião – hoje até certo ponto democratizada, mas que historicamente serviu para agregar terra ao latifúndio –, e acessão, modo de aquisição claramente limitativa e inacessível aos trabalhadores. Resta-lhes a posse ou apossamento individual, como se dá nas favelas, ou coletivo, como se dá principalmente no campo pelo MST, ou ainda, na cidade, quando os trabalhadores, afirmando coletivamente a necessidade ética de morar, ocupam a terra. Aí o trabalhador, inevitavelmente definido no campo do direito oficial como possuidor, ainda tem de lutar contra a violência contida nas entranhas do capital, para a conservação da posse.

Em suma, quando o poder público exige das classes trabalhadoras, nas cidades, a casa ou o terreno em que residem para destinar o bem a qualquer fim público definido na Constituição ou em leis infraconstitucionais relativas à desapropriação, o método, tratando-se do trabalhador, é a violência contida na própria dialética da sociedade brasileira, nas práticas de remoções coletivas sabidamente admitidas por juízes e tribunais, cuja leitura da realidade é sempre contaminada pela ideologia jurídica própria de sua formação burguesa (BALDEZ, 2012).

Todos os direitos humanos reconhecidos pelos Estados resultaram da luta, manifestação e pressão populares. Por esse motivo, as ocupações de terra são tão criticadas e reprimidas pelo latifúndio e pelos poderes que estiveram historicamente à sua disposição, como a mídia e o Judiciário. Além da violência, os movimentos sociais sofrem também com a criminalização das suas atividades e manifestações, que ocorre quando o Estado atribui a condição de crime às manifestações sociais e a suas lideranças, com vistas a intimidar e inviabilizar a luta social (FILHO, 2012).

Visando a construir uma noção sobre o que pode ser traduzido por violência, trataremos doravante das construções de Brito, Alves e Lobo (2012, p. 770) que afirmam ser a violência

Qualquer ato violador ou constrangedor da integridade psicofísica de mulheres e homens. A violência é constitutiva da modernidade, seja na sua relação com a natureza – impondo uma relação quantitativa, de extração de riqueza, e não qualitativa, na dimensão do sensível da relação homem e natureza –, seja na sua

relação com os seres humanos, quantificados abstratamente sob a forma-mercadoria, estranhando a si mesmos, aos outros e ao produto de sua atividade criadora.

Instaura-se uma vasta cadeia de violência social, constituída pela indissociável relação entre “violência econômica” e “violência extraeconômica”, nos rastros da vinculação entre mercado e Estado (BRITO; ALVES; LOBO, 2012).

A violência econômica nasce das convenientes condições econômicas capitalistas, assinaladas pela expropriação e a exploração. Manifestam-se por meio de uma rede capilarizada de usurpações, violações e constrangimentos cotidianos, cujos tentáculos alcançam trabalhadores, desempregados, subempregados.

Brito, Alves e Lobo (2012, p. 771) dizem que

A brutalidade da violência extraeconômica revela-se na tendência global de hipertrofia da dimensão vigilante coercitiva- punitiva do Estado. Essa tendência (que apresenta especificidades nas regiões do planeta mundializadas pelo capital) adquire contornos catastróficos nas periferias. Além do exacerbado aumento do encarceramento, com o conjunto de estratégias de segregação punitiva a ele ligado [...], destacam-se as mortes perpetradas por agentes oficiais do Estado, no exercício de suas “atribuições legais”, e também pelos agentes oficiosos, contratados no rentável mercado da guerra e da segurança privada.

No interior da sociedade civil, multiplicam-se vários níveis de preparação (difusos ou concentrados) para o “combate”, que indicam um processo de naturalização do convívio com a violência: posse de armas, aprendizado de técnicas de defesa pessoal, blindagens de automóveis e casas, colocação de câmeras de vigilância, isolamento de condomínios fechados, contratação de seguranças privadas e formação de milícias e gangues para a eliminação dos indesejáveis (BRITO; ALVES; LOBO, 2012).

Informações de brutalidade no Brasil são assombrosas, mais de 50 mil pessoas morrem por homicídio, anualmente, o que simula uma média de aproximadamente 25 mortes por 100 mil habitantes, média que nos assenta na posição de sexto país com mais mortes violentas no mundo (BRITO; ALVES; LOBO, 2012).

Por meio de dados da CPT (2011), Brito, Alves e Lobo (2012, p. 768) apresentam que

Desde o Massacre de Eldorado de Carajás, em 1996, até 2010, 212 pessoas foram assassinadas na região de Marabá (PA) em decorrência de conflitos agrários – uma média de 14 execuções por ano. Em relação às ameaças de morte no campo, a CPT contabilizou 1.855 pessoas ameaçadas de 2000 a 2010. Desse número, 207 pessoas foram ameaçadas mais de uma vez e, dessas, 42 foram assassinadas e outras 30 sofreram tentativas de assassinato. No final do mês de maio de 2011, o Brasil testemunhou mais uma vez esse violento modelo de produção do agronegócio, de desmatamento total e de contra Reforma Agrária, com o assassinato, em cinco dias,

de quatro trabalhadores que lutavam pela defesa dos direitos dos camponeses e da floresta: foram assassinados, no Pará, o casal de ambientalistas José Cláudio Ribeiro e Maria do Espírito Santo e o assentado Eremilton Pereira dos Santos, e, em Rondônia, o líder do Movimento Camponês Corumbiara, Adelino Ramos. O circuito de atrocidades que tirou a vida de Chico Mendes, Dorothy Stang e tantos (as) outros (as) lutadores (as) do povo continua em vigor.

O poder do latifúndio, travestido hoje de agronegócio, impõe suas regras afrontando o direito dos posseiros, pequenos agricultores, comunidades quilombolas e indígenas e outras categorias camponesas. Também avança sobre reservas ambientais e reservas extrativistas. O apoio, incentivo e financiamento do Estado ao agronegócio, o fortalecem para seguir adiante, acobertado pelo discurso do desenvolvimento econômico, que nada mais é do que a negação dos direitos fundamentais da pessoa, do meio ambiente e da natureza (CPT apud BRITO; ALVES; LOBO, 2012).

O Estado, nessa ideia, tem total responsabilidade sobre todos os atos praticados por seus agentes nas ações de despejo, tendo a obrigação de indenizar qualquer vítima de violência ou abuso policial. Além disso, tem também absoluta responsabilidade sobre o destino das famílias, devendo somente realizar a sua retirada mediante negociação com a liderança do movimento social e, assim, após a definição de novo local, realizar seu assentamento definitivo (FILHO, 2012).

Nesse sentido, o Estado assumia um aspecto ambivalente. Por um lado, ele regulava a todos da mesma forma, de modo “neutro” e acima dos interesses particulares que haviam prevalecido até então. Dessa forma, tornava-se uma espécie de “sujeito”, pairando acima e fora da sociedade como um todo. Por outro, o Estado incorporava um aspecto temível – o monopólio da violência física, necessário para conter possíveis manifestações que ameaçassem o contrato firmado entre o governante e cada um de seus governados (MENDONÇA, 2012).

A concepção do Estado como representante de classes dominantes supostamente homogêneas desdobrou-se em várias correntes no interior do marxismo, muitas delas considerando-o de forma mecanicista, baseadas na defesa ortodoxa do determinismo econômico sobre o político, o social e o cultural. Gestou-se, assim, a denominada “vulgata” marxista, que respaldou uma visão do Estado como “objeto” de uma classe, legitimado quer pela violência, quer pelo “engodo” ideológico. Trata-se de uma vertente pouco histórica e dialética, apesar de amplamente difundida no meio universitário (MENDONÇA, 2012).

Dessa forma, violências sociais constitutivas da existência social sob o capitalismo – como o permanente processo de expropriações, o despotismo da propriedade ou a

naturalização de relações históricas – são veladas pela aparente neutralidade e distanciamento do Estado, que derivam do fato de que

[...] toda nova classe social que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (PRONKO; FONTES, 2012, p. 395).

O balanço de dois séculos de capitalismo mostra-nos toda a sua irracionalidade, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital. A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva.

Além disso, ocorre a aniquilação de direitos e das bases da vida, mediante a agressão ao meio ambiente, como já demonstrado no início do trabalho. Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo “aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela indigência e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres” (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

Torna-se, assim, um conhecimento que naturaliza, mascara e reproduz as relações sociais de exploração e as exime dos efeitos de sua violência, expressa na desigualdade social e em todas as mazelas humanas que daí advém. “Exime-as, do mesmo modo, do caráter predatório da natureza e da degradação do meio ambiente, e seus efeitos reais e crescentes, que ameaçam à vida do planeta Terra” (FRIGOTTO, 2012, p. 272).

A diversidade de relações sociais, políticas, éticas e culturais se sustenta sobre a base do pertencimento a coletividades que expressam, desde o aparecimento da sociedade de classes, a memória das tradições insurgidas, interrompidas pela violência do poder dominante, contra a continuidade da dominação. Uma a uma essas tradições retornam pelo registro da memória militante, que não esquece nem abandona as gerações que lutaram no passado, mesmo não as tendo conhecido (BOGO, 2012).

Dentro dessas relações sociais adversas e no plano de suas contradições insanáveis e cada vez mais profundas que se instaura o embate por processos formativos que desenvolvam valores, conhecimentos, sentimentos e sentidos humanos que sedimentem a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe (BOGO, 2012).

Associada à noção de propriedade da terra como domínio, temos a violência como prática de classe. Seja física ou simbólica, é uma violência estruturante que expõe velhos e

novos padrões de conduta e de pensamento e impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012).

Não se trata de uma postura individual e esporádica, e sim de uma violência ritualizada e institucionalizada, que implica a formação de milícias, a contratação de capangas, uma lista dos marcados para morrer e os massacres. Exige também o comprometimento de todos. No entanto, quando necessário, disputam politicamente os trabalhadores do campo e lançam mão do discurso da solidariedade de classe e da amizade entre patrões e empregados como instrumento de cooptação (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012).

Em meados de 2002, quando se vislumbrou a possível vitória de Luiz Inácio Lula da Silva na campanha para a Presidência da República, teve início a constituição de um novo campo de conflito agrário. Esse conflito caracterizou-se, de um lado, pela expectativa dos movimentos sociais de luta pela terra e, de outro, pelo temor dos grandes proprietários de terra e empresários rurais do agronegócio quanto à possibilidade não só de realização de uma reforma agrária, mas, sobretudo, de fortalecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e das lutas pela terra. O medo dos desdobramentos políticos e das possibilidades abertas com a vitória de Lula e a demora do governo em elaborar diretrizes definidoras de uma política fundiária – e, conseqüentemente, a retomada das ocupações de terra – tiveram como desdobramento a intensificação da violência patronal rural e a revitalização de suas instâncias de representação (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012).

Nesse mesmo período, tem início o fortalecimento da Bancada Ruralista, ao mesmo tempo em que há um “retorno” da UDR ao cenário político nacional. Ocorre uma maior visibilidade da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), que “volta” a ter um lugar de destaque, com o apoio estratégico e nem sempre visível da Sociedade Rural Brasileira (SRB), e uma renovação na Organização das Cooperativas Brasileiras OCB.

Sobrevém nesse contexto uma ambivalência que se apresenta como princípio ordenador da retórica e da prática patronal rural, que desponta como legitimadora das desigualdades sociais econômicas e políticas, e que se atualiza e se objetiva nos embates sociais e políticos (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012).

Trata-se, entretanto, de latifúndios e grandes propriedades *totalmente ilegítimos*, pois foram construídos com base no despojo das terras indígenas, no trabalho escravo e nas formas mais cruéis de exploração e esmagamento da resistência popular (SANTOS, 2012).

Concluindo esta etapa do trabalho, entendemos que, cada vez mais a organização e a representação de interesses das classes dominantes do campo no Brasil ocupam um lugar

estratégico na reprodução de classe. Essa organização se caracteriza por um processo crescente de institucionalização, territorialização e profissionalização; pela ampliação dos espaços de organização; e pelo surgimento de uma nova geração de política que legitima uma identidade, fundada na competitividade e na defesa da tecnologia como paradigma da modernidade e do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, reavivam-se práticas políticas conservadoras, como a violência contra os trabalhadores do campo, as listas dos mercados para morrer e as mortes anunciadas, o trabalho escravo e a dificuldade de perceber a diferença entre o bem público e o bem privado, bem como o acesso precário ao ensino, excluindo a possibilidade de uma educação do campo. Todo esse panorama diminui o espaço e, portanto, as possibilidades de uma educação do campo eficiente ao sujeito camponês.

CAPÍTULO III

3 FRONTEIRA AGRÍCOLA DA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL – TO

Partindo das estratégias de territorialização do agronegócio e da formação da educação do campo no Estado do Tocantins, tomando por crivo o município de Porto Nacional, é necessário ressaltar a necessidade, no capítulo atual, de um debate em torno do significado de fronteira. Esta enquanto categoria de análise geográfica ou, ainda, de fronteira enquanto espaço de (re)produção das relações agrárias no espaço regional, que compreende o município de Porto Nacional, de um lado o agronegócio e de outro o campesinato, isto é, a educação do campo como formas de reprodução deste segundo. A fronteira não é só o ponto de encontro e de limites, mas de reprodução da contradição.

Vale destacar, além disso, que essa discussão inicial traz uma abordagem em torno das questões conceituais sobre as fronteiras. Essa categoria é inerente à região que agrega o município de Porto Nacional, em que está imbuído um processo de estruturação, devido ao avanço das práticas agrícolas que ocupa o território, causando, por consequência, a territorialização do agronegócio e as suas contestações.

3.1 A EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO EM PORTO NACIONAL

Com base na discussão sobre a expansão do agronegócio no município de Porto Nacional, partiremos de algumas discussões acadêmicas em torno da questão referente às fronteiras. Silva e Silva (2008, p. 2-3) ensinam que a fronteira apresenta-se

[...] ora como um espaço de conflitos e litígios, lugar em que as relações de poder são explicitadas economicamente e culturalmente, pois se trata de espaços ocupados por grupos sociais distintos com interesses diversificados (na construção da educação do campo) em contextos históricos diferentes, e, ora como algo dinâmico que pode estar ocupado em um momento e pouco tempo depois não mais o está.

Observa-se, além dessas questões, que a educação no mundo do camponês foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto, embora não seja a única, diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço do campo marcado por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a

inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (SILVA JÚNIOR; NETTO, 2011).

O ponto agravante é o fator regulador da qualidade de educação vista a partir de uma ótica determinista. Esse determinismo geográfico legitima a existência de uma concepção de que a escola urbana é melhor, superior à escola rural (NASCIMENTO, 2005).

Logo, Silva e Silva (2008) argumentam que

Essa discussão surge de uma construção dominante, formado, pelo imaginário do poder. As fronteiras neste sentido são destacadas no desenvolvimento dos Estados Nacionais e, em grande medida no discurso acadêmico, que aborda a formação das fronteiras internas como figuras proeminentes ou aos grupos sociais que, desbravando um território selvagem, despovoado, teriam construído a civilização no espaço conquistado.

Souza e Gemelli (2011, p. 103) pensam a fronteira enquanto

[...] forma diferenciada de organização territorial na lógica capitalista, pois a fronteira constitui um recorte analítico e espacial de diversas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais. Enquanto categoria de análise espacial, ela envolve a problemática da volatilidade do capital e das relações de produção pelo território. Além disso, a fronteira é palco para conflitos transculturais e identitários.

Assim, as questões educacionais no campo brasileiro são entendidas não somente como um espaço geográfico demarcado a partir da fronteira com o urbano, mas como um território que se encontra em constante disputa. Isso nos permite visualizar as distintas relações que nele se constitui, para que, a partir de então, se compreenda do mesmo modo a educação no universo do camponês frente às fronteiras da expansão do agronegócio.

Almeida (2005, p. 104) diz que “diante de qualquer outro limite social, a fronteira separa e delimita nossa realidade de outras realidades”. Esta autora, em análise às ideias de Martins (1996), avança para uma discussão em que

A fronteira a primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [...] a um só tempo é o lugar de descoberta do outro, e de desencontro. O desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um [...]. O desencontro nas fronteiras é o desencontro de temporalidades históricas. A fronteira está, portanto, nos sujeitos.

Desse modo, para situarmos esses sujeitos, utilizaremos nessa verificação as ideias de Martins (1996) sobre as diferentes abordagens de fronteiras enquanto categoria histórica e importante para o entendimento das relações campo-cidade, que nortearão as ideias centrais de uma educação do campo a partir da EFAPN.

Martins (1996, p. 27-28) defende que, “para se compreender o conceito de fronteira no campo, é preciso distinguir frente pioneira de frente de expansão”. Partindo dessa concepção e escolha teórica, o autor afirma que

Os estudiosos do tema da fronteira no Brasil, quando examinam a literatura pertinente, deparam-se com duas concepções de referência, por meio das quais os pesquisadores tem procurado dar um nome específico a essa realidade singular que é objeto de sua investigação. Os geógrafos, desde os anos 40, importaram a designação de zona pioneira para nomeá-la, outras vezes referindo-se a ela como frente pioneira, ou como diria Monbeig (1952): “Esses caboclos, não são as sentinelas avançadas da marcha para oeste”. [...] Outrossim, se tomarmos como referência a emblemática frente de expansão da região amazônica, temos nela um primeiro contraste com a frente pioneira dos geógrafos: Aqui a terra em si mesma não tem qualquer valor [...] Não se cogita, por isto, de assegurar a posse legal das terras... [...] E este domínio não assume, senão acidentalmente a forma de propriedade fundiária.

A designação de frentes de expansão, construída por Martins (1996), expressa a concepção de ocupação do espaço de quem tem como referência as populações indígenas, enquanto que a concepção de frente pioneira não leva em conta os índios e tem como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno e empreendedor. Martins (1996, p. 28) assevera ainda que

Portanto, o que temos, nas duas definições, é, antes de tudo, modos de ver a fronteira, diferentes entre si porque são diferentes, nos dois casos, os lugares sociais a partir dos quais a realidade é observada [...] Não há, à primeira vista, nessas concepções de frente de expansão e de frente pioneira, a intenção de supor uma realidade específica e substantiva. Por isso mesmo, não são propriamente conceitos, mas, apenas designações por meio das quais os pesquisadores na verdade reconhecem que estão em face dos diferentes modos como os civilizados se expandem territorialmente. Mais do que momentos e modalidades de ocupação do espaço, referem-se a modos de ser e de viver no espaço novo. Entendo que essas distintas e, de certo modo, desencontradas perspectivas, levam a ver diferentes coisas porque são expressões diferentes da mesma coisa. A concepção de frente pioneira compreende implicitamente a ideia de que na fronteira se cria o novo, nova sociabilidade, fundada no mercado e na contratualidade das relações sociais. No fundo, portanto, a frente pioneira é mais do que o deslocamento da população sobre territórios novos, mais do que supunham os que empregaram essa concepção no Brasil. A frente pioneira é também a situação espacial e social que convida ou induz à modernização, à formulação de novas concepções de vida, à mudança social. Ela constitui o ambiente oposto ao das regiões antigas, esvaziadas de população, rotineiras, tradicionalistas e mortas.

Silva e Silva (2008, p. 4) entendem que

Frente pioneira se define economicamente pela presença do capital na produção e na exploração capitalista das terras, e a frente de expansão pelos grupos que saem em busca de terras para garantir a sobrevivência como uma concepção que percebe a ocupação do espaço sem a mediação do capital, tomando como referência primeira o

indígena e significando a situação de contato. Ambas representam momentos históricos distintos e combinados de diferentes modalidades da expansão territorial do capital, portanto, expressões de um dos momentos de um mesmo processo.

Dessa maneira, a “frente pioneira” consistiu no período marcado como o andamento da ação do capital, e a “frente de expansão” diz respeito ao movimento no qual a existência econômica não permaneceu estruturada em meio ao mercado. No entanto possibilitou fornecer produtos para a comercialização, não podendo, pois, ser classificada de economia natural. Sobre isso, Silva e Silva (2008, p. 4) relatam que

Economia de excedentes, na qual se têm como primeiro objetivo a produção para subsistência e só secundariamente a troca dos produtos que se agregam à economia de mercado pelos excedentes que produz mercadorias, e pela entrada de excedentes demográficos que não podem ser contidos na fronteira econômica.

Sobre a apreciação em relação à “frente de expansão” produzida por Martins (1996) e adaptada por Silva e Silva (2008), convém advertir que estes entendem que “faria parte da forma capitalista de produção a acumulação capitalista em termos de oferta de mão de obra e na abertura do espaço para uma futura ocupação pela fronteira econômica”.

A fronteira, do ponto de vista político, é uma válvula de escape que mantém um pacto entre burguesia industrial e latifúndio. Isso gera uma multiplicidade de conflitos entre os sujeitos envolvidos nesse modelo de produção. Esses conflitos representavam um indicativo no fechamento da fronteira. Silva e Silva (2008, p. 5) afirmam que

Quando há disputa pela posse da terra, há então neste processo o fechamento das fronteiras, bem como, quando a propriedade da terra é regularizada, os preços tornam-se especulativos orientados pelo mercado imobiliário. Isso cria uma zona de especulação da fronteira em movimento, acompanhando e precedendo aquela. Essa zona contém as localizações cujo preço vai subir em uma medida previsível num futuro previsível, e assim, a especulação acaba não apenas acompanhando como também moldando o processo de transformação do espaço.

É preciso ressaltar que a exploração das áreas de fronteiras se produziu, sobretudo, pelas culturas de exportação, que trazem em si um processo de concentração fundiária. E são justamente essas culturas que se encontram em confronto em Porto Nacional e, mais especificamente, no campo/rural portuense.

É a partir dos projetos amansados pelas frentes pioneiras e frentes de expansão que se territorializaram na região de Porto Nacional e iniciaram os primeiros “sintomas” de uma fronteira social, em que, de um lado, cresciam as concentrações de terras, seguidas das especulações e da territorialização de grandes empreendimentos, como Usina Hidrelétrica

(UHE), tal como a UHE de Lajeado Luiz Eduardo Magalhães. Essa usina foi construída no período entre os anos de 1998 a 2002, formando um grande reservatório em detrimento dos lugares ocupados pelos moradores urbanos e camponeses. Isto é, houve uma valorização agrícola ou das potencialidades agrícolas “construídas” a partir das frentes, que transformou as fronteiras em fronteiras agrícolas nessa região.

Silva e Silva (2008) apontam que é importante ter presente a ideia de fronteira agrícola como uma estratégia de valorização capitalista. E que os critérios estabelecidos para essa valorização não levam em conta que, no limite, em um território, vivem pessoas humanas que, em decorrência das determinantes socioeconômicas, possuem menor força para lutar e resistir às pressões do capital monopolista.

Ainda para estas autoras, ao permearem o pensamento de Martins (1996), dizem que enquanto um espaço for região de fronteira, a agricultura camponesa pode existir. É justamente a fronteira o “lócus” de reprodução camponesa. O conflito na fronteira é resultante do processo de fechamento dela, uma vez que esta, muitas vezes, se fecha para reserva de valor e não para bens de produção.

Tendemos a concordar com as proposições do professor Milton Santos (2007, p. 139-140) que entende a fronteira a partir dos seus processos, em que

O fenômeno é facilmente verificável, por exemplo, quando da introdução de uma agricultura comercial nas regiões de economia de subsistência. [...] Os equilíbrios tradicionais são rompidos e a parcela de espaço, que viviam anteriormente de acordo com uma dinâmica própria passam então a participar de um sistema mais amplo cujo domínio escapa as sociedades locais.

Fazendo uma conexão do conceito de fronteiras com um sentido usual de nossa educação primária, na conjuntura do ensino e aprendizagem da ciência geográfica, compreende-se que esse conceito equivale aos limites que separam dois ou mais espaços, sendo a fronteira o extremo de cada um desses espaços. Filho (2010, s/p) apresenta a explicação de que

As fronteiras dividem povos, separam nações e distanciam culturas. Essas barreiras imaginárias já foram cenárias de batalhas sangrentas, em que pessoas se digladiavam com um único objetivo, ampliar o domínio geográfico de seus países. Daí a ideia de fronteiras serem conhecidas como linhas vermelhas, pois entrar no território alheio pode ser uma afronta.

Ao evidenciarmos essas discussões sobre fronteira, neste trabalho, buscamos entender também como os limites evidenciam os conceitos de território e territorialidade, no sentido de

espaço ou área definida que é caracterizada por relações de poder consubstanciada a partir do conflito.

A noção de poder, domínio ou influência de vários agentes (políticos, econômicos e sociais) sobre o espaço geográfico é expresso pela territorialização, daí a afirmação de "entrar em território alheio, poder ser considerada uma afronta" (FILHO, 2010, s/p). Bem como, sobre a ótica do poder sobre parte do espaço, o território sofre o domínio dos diversos agentes nas suas formas distintas de organização e apropriação, inclusive de forma subjetiva, a esses processos, por consequência, chamam de territorialidade.

De tal modo, quando desenvolvemos uma discussão em torno da questão fronteira, que é uma das categorias de análise da ciência Geográfica, devemos entender esse espaço com atributos particulares que se estabelecem em uma realidade contínua, mas também reticular, estando tanto sob os efeitos de uma dinâmica local como também global. Trata-se de um território dotado de contradições, com espaços que compartilham complexidades e algumas características em comum ou completamente diversas.

Souza e Gemelli (2011, p. 103) entendem que "as relações entre os objetos e as ações existentes variam conforme o lugar em vista de suas diferentes condições históricas, apropriações do espaço e acessos disponíveis em relação ao meio técnico científico informacional, entre outros fatores". Essa é uma das perspectivas construídas por Milton Santos (2007).

As reflexões sobre as particularidades espaciais tornam-se interessantes neste trabalho quando se analisa a territorialização do agronegócio como uma relação econômica e hegemônica em Porto Nacional. Ela é iniciada, em meados da década de 90, quando o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) faz a opção de uma política neoliberal com intensificação da mecanização da agricultura, da privatização dos meios de produção e das empresas associadas ao agronegócio, isto é, dinamiza-se o campo a partir da entrada do capital.

Não é possível ignorar que essa política adotada por FHC foi uma "nova roupagem" daquilo que propunham os generais militares quando governaram o país. Um dos exemplos foi a criação do Sistema Nacional de Pesquisa Agropecuário (SNPA) ligado à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), criada em 1973, em pleno período governo militar.

Vale ressaltar, segundo Ganzarolli e Berenguer (2010), que o desenvolvimento tecnológico voltado para o campo por meio da EMBRAPA é usualmente citado como um dos principais fatores da otimização da agricultura de grande porte, sobretudo da monocultura de

grãos. Entretanto, há outros fatores de igual ou maior relevância, como o de ser uma das responsáveis pela abertura de fronteiras agrícolas no cerrado por meio de programas de colonização dirigida e das inovações introduzidas nos mecanismos tradicionais de política agrícola no Brasil.

No caso de Porto Nacional, no ínterim desses projetos agrícolas delineados para o cerrado, não só a EMBRAPA, mas, sobretudo, o capital privado tem se territorializado e expandido suas relações. Estão presentes, em Porto Nacional, diversas empresas ligadas à estruturação da agricultura com a indústria e, portanto, a negociação desses setores é articulada a partir das ações do Agronegócio.

A BUNGE Alimentos, por exemplo, que opera como *trading* (importadora e exportadora que opera no comércio exterior terceirizado de empresas, atuando tanto na área comercial quanto na área operacional), instalou-se no município de Porto Nacional em 2003 como unidade de armazenamento de grãos, prioritariamente destinado à soja. A unidade de Porto Nacional veio sob o discurso de o município experimentar um novo ciclo de desenvolvimento, dessa vez envolvendo a sua economia. Isso ocorreria por meio da ocupação de áreas agricultáveis que estavam ociosas por falta de incentivo para o plantio e da abertura de novas áreas que nessa safra estão sendo ocupadas com a cultura da soja.

A área de influência do município de Porto Nacional, sob a tutela do agronegócio da BUNGE, abrange Monte do Carmo, Santa Rosa, Silvanópolis, Brejinho de Nazaré, Ipueiras, Aparecida do Rio Negro, parte do município de Paraíso do Tocantins e Palmas. Em 2004/2005, construiu uma unidade de passagem rápida para fazer recepção, limpeza e classificação de grãos, com capacidade inicial para receber até três mil toneladas da soja. Atualmente, está articulando a implantação de uma esmagadora de soja. De acordo com o próprio site da BUNGE, para tornar um investimento desse porte competitivo, é necessário uma produção de 1,5 milhão de toneladas/ano, capaz de propiciar o beneficiamento de cinco mil toneladas/dia.

A GRANOL é uma empresa brasileira dedicada à produção e à comercialização de grãos, farelos e óleos vegetal e biodiesel para o mercado interno e externo. Atualmente, a empresa está presente em Porto Nacional com um armazém e uma fábrica de biodiesel. No ano de 2014, inaugura a sede de uma esmagadora de soja, no município de Porto Nacional, visando a agregar valor ao produto e sob a justificativa de gerar emprego e renda na região. O produto produzido será farelo de soja para a ração animal.

A PIONEER, por sua vez, mantém, no município de Porto Nacional, um complexo experimental, com tecnologia de ponta, para a produção de sementes de milho e soja. O

objetivo é o aumento da produtividade dos grãos. O complexo está instalado na Fazenda Frigovale, que coordena esse processo, e atualmente está instalando projetos de empresas de pesquisa e realizando seminários (fechados) sobre melhoramento de grãos.

A Fertilizantes Tocantins, fundada na década de 70, e desde 1997 atuando na região Norte do Brasil, instalou-se com uma Fábrica de Fertilizantes na cidade de Porto Nacional-TO em 2003. Sua localização estratégica em relação aos modais logísticos, regiões consumidoras de fertilizantes no Estado, bem como as facilidades de acessos aos grandes centros do país foram fatores predominantes para manutenção da sede administrativa, comercial e financeira de suas empresas (TOCANTINS FERTILIZANTES, 2014).

Outra proposta ligada ao agronegócio realizada no município de Porto Nacional é retratada por meio do Projeto Soja Brasil. Esse projeto é considerado de maior expedição por lavouras de soja já realizada no país. Logo a seguir, verificam-se as parcerias consolidadas entre o prefeito Otoniel Andrade e o ex-Governador do Estado do Tocantins, Siqueira Campos, na realização desse projeto, ilustradas pelas Figuras 3 e 4.

Figura 3: Projeto Soja Brasil, Porto Nacional-TO

Governador participa do projeto Soja Brasil em Porto Nacional
 O Tocantins está inserido na terceira etapa do projeto, que começou no dia seis

Postada em: 22/01/2014 20h50m
 Atualizado: 23/01/2014 02h26m

Link:
<http://surgiu.com.br/n/1339E>

Tweetar 0 | Curtir 7 | +1 0



O Governador Siqueira Campos participou na manhã desta quarta-feira, 22, em Porto Nacional, da terceira etapa do projeto Soja Brasil, promovido pelo Canal Rural e pela Associação Brasileira dos Produtores de Soja (Aprosoja Brasil). Sob a coordenação técnica da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), o objetivo do projeto é traçar um panorama da produção brasileira de soja.

O Tocantins está inserido na terceira etapa do projeto, que começou no dia seis, passando pelos estados de Mato Grosso, Bahia, Piauí, Maranhão, Pará, Tocantins, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná, encerrando com abertura oficial da colheita da soja, na cidade de Quarto Centenário-PR.

Durante o evento, o Governador Siqueira Campos reiterou aos produtores rurais tocantinenses o apoio do governo do Estado e reconheceu a importância do agronegócio para o fortalecimento da economia brasileira e para os bons resultados da balança comercial do país. Por sua vez, o presidente da Aprosoja Tocantins, Rubem Ritter, agradeceu a Siqueira Campos pelos trabalhos de recuperação dos pontos críticos de estradas rurais essenciais para o escoamento da produção de soja, que deve começar nos próximos dias.

Fonte: Adaptado de Pires (2014).

Figura 4: Prefeito e ex Governador em torno do Projeto Soja Brasil.

O prefeito Otoniel Andrade e o governador Siqueira Campos prestigiam projeto Soja Brasil em Porto Nacional

Gosto Tweet Share

Foto: Josimar Oliveira



Prefeito Otoniel Andrade e Governador Siqueira Campos na solenidade de implantação do Projeto Soja Brasil

Fonte: Adaptado de Porto Nacional (2014).

Em vias gerais, conforme descrito no site do Rural-BR (2011-2014), o projeto Soja Brasil é uma consultoria agrônômica diária sobre a safra 2014/2015, que acompanha o ciclo do grão desde o planejamento do plantio até a colheita. Os conteúdos sobre informações são levados pelo Canal Rural aos agricultores em plataformas diferentes, por meio de eventos, televisão e internet. Esse projeto conta com a participação de especialistas e jornalistas, uma expedição que percorre as principais regiões produtoras do Brasil para orientar os agricultores e acompanhar a safra da soja. O projeto tem a realização do Canal Rural e da Associação dos Produtores de Soja do Brasil (Aprosoja Brasil), coordenação técnica da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e consultoria de Safras e Mercado.

Ora, se o campo de Porto Nacional encontra-se ocupado por culturas e relações do agronegócio, quais são os espaços destinados aos camponeses, ou para aqueles que têm no campo suas próprias perspectivas de desenvolvimento? Existe uma espacialidade para essas pessoas? São essas questões que adiante tentaremos debater a partir de reflexões acerca do papel da EFAPN enquanto espaço de aprendizagem do campo e das relações camponesas.

3.2 A ESPACIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA EFA

Ao se debater sobre assuntos inerentes às questões das diferenças sociais, econômicas, culturais, política, entre outras tantas temáticas, sabemos que esses assuntos têm uma ligação direta com as transformações espaciais da realidade urbana ou do campo. E essas

transformações, de modo algum, devem ser negadas quando relacionadas com a educação do campo, com o processo de ensino e aprendizagem da Geografia e com o modelo produtivo agrícola.

Assim, convém notar que, desde a década de 1930, as relações entre o campo e o urbano vêm sendo intensamente modificadas pelo ativo, próprio das condições capitalistas de produção. A visão idealizada dos processos de ocupação tem como pano de fundo, objetivos político-econômicos imediatos (SILVA; SILVA, 2008, p. 2).

A partir desse viés, compreende-se também que os fatos ocorrem em uma temporalidade espacial, e que há uma relação intrínseca mediante a capacidade de modificação tanto das teorias das ciências, quanto das peculiaridades dos espaços de aprendizagem na qual a ciência se insere. Logo, as realidades espaciais, como também o ensino de Geografia, devem servir uma à outra como ponte permanente na construção do pensamento crítico e dialético sobre as mudanças ocorridas nos espaços dos estudantes camponeses. Camacho (2011, p. 25) diz que

A capacidade de transformação da geografia se deve ao fato da mesma possuir uma relação inseparável com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade, promovendo uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade, estabelecendo uma relação entre a Geografia e a Educação do Campo.

Todavia, é importante citar que as reivindicações dos movimentos sociais camponeses não se abreviam unicamente a uma divisão ou distribuição igualitária de terra ou renda, mas também a uma luta pela construção de uma pedagogia condizente. Essa pedagogia deve respeitar: as diferentes realidades e as experiências cotidianas para que venha contemplar os estudantes camponeses de maneira mais compensatória no seu processo metodológico do ensino e aprendizagem da Geografia.

Hoje a luta pela conquista do território extrapola esse desígnio imediato e sobrevém a vislumbrar as demais dimensões da realidade indispensáveis ao desenvolvimento territorial, da educação do campo.

Camacho (2011, p. 26) escreve que essa educação não pode ser uma educação desconectada da realidade, mas interligada aos processos de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. Por isso, há necessidade de que essa educação seja construída sobre marcos emancipatórios propostos pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Essa

educação tem de estar ligada a uma pedagogia emancipatória/libertadora que faz oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade.

Nessa reflexão, Alves e Magalhães (2008, p. 83) explicam que

Quando pensamos em educação do campo, temos em mente um grupo social com suas necessidades e peculiaridades e que durante muito tempo viveu à margem dos projetos educacionais do país, porém, recentemente com as reivindicações e conquistas dos movimentos sociais do campo esse quadro está mudando. Não conclui desta forma dizer que isso seja suficiente a população do campo, pelo contrário, devemos compreender esse avanço como o ponto inicial para a mudança na estrutura metodológica educacional do nosso país.

Todavia, se considerarmos a ocasião da ditadura militar, poderemos esboçar um contraponto em meio à educação do campo e ao ensino de Geografia no Brasil. Alves e Magalhães (2008, s/p) descreveram que esse período ficou marcado por

1º: Extrema modificação no cenário agrícola Nacional, pois a política econômica dos militares era voltada para exportação em longa escala, havendo um grande investimento no setor, porém apenas uma pequena parcela foi beneficiada e a grande maioria ficando a margem da modernização do campo. O interesse girava em torno apenas das questões de mercado, deixando de lado as políticas públicas para o pequeno agricultor rural, respigando conseqüentemente na educação da população do campo; 2º: O ensino seguia uma tendência ideologicamente nacionalista e funcionavam como mecanismo de atuação do estado, de modo à cerquear os movimentos sociais que questionassem o sistema do governo; 3º: O ensino rural visava capacitar os futuros trabalhadores assalariados do campo, ou mesmo a força de trabalho das indústrias da cidade; e por fim, o 4º: O ensino de geografia se adequava ao modelo da educação tradicional (positivista), caracterizada pela simples memorização dos conteúdos, sem nenhum questionamento crítico dos processos históricos e sociais.

Assim sendo, a problemática central no desenvolvimento do ensino de Geografia no universo do camponês se dava ao uso do método. O Positivismo, nesse período, era, portanto, o meio empregado como fundamento da Geografia Tradicional.

A Geografia, em seus primórdios de construção como ciência (pautada na Geografia Tradicional de cunho positivista), constituía-se de uma ciência atentada unicamente no acúmulo de informações empíricas e descritivas. A sua função, em especial nesse período, reitera-se em descrições dos lugares e em avisos de traços naturais, sociais e da superfície terrestre, em uma abordagem individualizadora, instrumentalizando a expansão do capital exclusivamente de maneira monopolista.

O método em uso, o Positivismo, por situação, “não bastava e nem tão pouco subsidiava aos estudantes do campo na apreensão do mundo e das transformações incididas a partir do desenvolvimento das técnicas e dos avanços tecnológicos, dos transportes e dos

meios de comunicação, que encurtou distâncias e modificou espaços” (ALVES; MAGALHÃES, 2008, s/p).

O método positivista partia de preocupações em torno da naturalização da relação entre o homem e a natureza, sem se preocupar, contudo, com as relações sociais. Dessa maneira, a abordagem humana (parte constituinte das relações sociais) ficou por fora do seu domínio de estudos, apresentando o homem apenas como um elemento da paisagem.

Assim, partindo do ponto de vista da educação do campo, havia um ensino voltado em influências do capital dada pela expansão do agronegócio no campo. Sua função, em essencial, reiterava-se na formação de trabalhadores assalariados do campo, ou seja, visava à capitalização do campo, não perfazendo as necessidades e os interesses do povo do campo. Era uma educação vista simplesmente como o espaço do capital, que desconsiderava os processos históricos, sociais e culturais dos sujeitos do campo.

O ensino da Geografia, no entanto, carecia de um referencial teórico metodológico que trouxesse esclarecimentos e apreensões sobre a totalidade das mudanças dos espaços (mundo) bem como também sobre as modificações nas relações das sociedades com o meio.

Essas questões serviram como pressupostos para a busca do Materialismo Histórico Dialético como método adequado para a compreensão da dinâmica social. Alves e Magalhães (2008, p. 84) apontam as contribuições desse método ao ensino da Geografia ao afirmar que

[...] possibilitou a compreensão do espaço a partir da ação contínua do homem, todavia sobre o entendimento em que a sociedade está em constante movimento e o mundo obedece a essa dinâmica; além disso, contribuiu para novos questionamentos acerca da ciência geográfica, permitindo o surgimento do que nós conhecemos hoje como Geografia Crítica, que veio a questionar os procedimentos metodológicos da Geografia Tradicional.

Os exemplos dessa situação estão imbricados nas formas de trabalho, servindo até mesmo como fundamentação para a presente análise do método. Isso porque o modo de produção de cada sociedade, em temporalidades distintas, representou a forma como o homem se apropria dos recursos naturais; como utiliza os meios de produção; assim também como se organiza as sociedades e, por consequência, como se organiza o espaço geográfico.

Alves e Magalhães (2008, s/p) relataram que “o modo de produção surgiu para a Geografia como um conceito que possibilitou afastar de vez a carga de neutralidade científica que ela carregava a partir do método positivista”, submergindo então uma nova Geografia de roupagem crítica.

A Geografia, em diferentes termos do conhecimento a ser adquirido no processo de ensino aprendizagem, auferiu-se de uma perspectiva pautada na Geografia Crítica. O processo, nessa conjuntura, deixou de focalizar apenas o professor como único agente construtor do conhecimento geográfico. Passa a inserir, agora, no meio, o aluno junto ao professor, dentro das práticas coletivas dos grupos sociais. Vesentini (2008, p. 15) complementa que “integrar o educando no meio neste sentido significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história”.

A Geografia Crítica desenvolveu o embasamento para um ensino que ajudou a elucidar os processos históricos da sociedade. Relacionou a dinâmica social no espaço e no tempo, de modo a compreender os diferentes espaços geográficos sem perder a relação das partes com o todo, contribuindo, assim, para o atendimento dos aspectos em sua totalidade. Essa perspectiva de totalidade é fundamental para a educação no sentido de compreender a sociedade com suas contradições e particularidades (ALVES; MAGALHÃES, 2008).

Nessa visão, faz-se necessária, para a presente pesquisa, trazer apontamentos sobre o entendimento do espaço geográfico. Saquet e Silva (2008, p. 6), sobre as concepções de geografia, espaço e território com vista a um estudo pautado na visão de Milton Santos (2007), diz que

Encontrar uma definição única para espaço, ou mesmo para território é tarefa árdua, pois cada categoria possui diversas acepções, recebe diferentes elementos de forma que toda e qualquer definição não é uma definição imutável, fixa, eterna; ela é flexível e permite mudanças. Isso significa que os conceitos têm diferentes significados, historicamente definidos, como ocorreu com o espaço e com o território.

Partindo das concepções dialéticas, que surgem de uma ótica crítica reflexiva sobre o espaço, sabe-se, porém, que esse método influenciou na maneira de perceber as espacialidades presentes na educação de maneira geral. Assim, pode-se dizer que as relações produzidas no espaço urbano são distintas das relações brotadas no espaço rural e estas são germinadas de acordo com a necessidade de cada espacialidade.

Do ponto de vista Geográfico, a espacialidade produzida na EFAPN é iniciada em meio a sua produção social, cujo ponto forte é marcado devido a sua localização física no campo, porque suas fronteiras territoriais são emblemáticas. Isso combate a ideia do discurso dominante, em que, no primeiro momento, apresenta a escola do campo como sendo um espaço atrasado, e a segunda, que refuta a ideia em que a escola urbana é a escola ideal ou melhor do que a escola do camponês. Nesse sentido, compreendemos esse espaço como uma

educação de resistência, de mudanças que ocorrem de acordo com as necessidades locais e que se territorializam no entorno da cidade de Porto Nacional-TO.

Assim, segundo o professor Milton Santos (2007), em sua obra sobre a “economia espacial”, mais precisamente no contexto que faz uma discussão sobre o espaço e dominação, o espaço dentro do sistema capitalista, colabora para alteração do "espaço local" para um "espaço globalizado", ou seja, ocorre por consequência uma readequação no espaço local que é fixada, maiormente pela exigência da globalização.

Essa energização do capital reflete em novos espaços modernizados e alterados. Santos (2007) destaca que, para haver a entrada da economia global nas regiões ou nos espaços agrícolas, é necessário que haja a modificação dos lugares para que possa, assim, atender as demandas exigidas pela expansão do capital, que carece da formação de mão de obra, infraestrutura, entre outros fatores.

Mais adiante, as questões das alterações espaciais, a aderência do capital globalizado transformam as relações viventes e criam uma adaptação de mercado aos espaços que utilizarão o capital global como desenvolvimento. Com base nessa análise, Santos (2007) nos propõe pensar o espaço, uma vez que é o uso do espaço o trunfo na mudança das relações, tanto sociais quanto econômicas.

Ao longo das análises de Santos (2007), é notório que o capital apresenta como empreitada à acumulação e a sua redistribuição. Essa redistribuição se constitui por grandes contrastes, sendo uma forma geradora de riqueza, e de outra maneira a desigualdade entre as camadas populares menos favorecidas do capital.

Outro ponto que podemos mencionar na questão da construção espacial na territorialização da EFAPN é em relação a sua oferta escolar, que apresenta como requisito básico a investidura na escola e residir no espaço agrário. Santos (1978, p. 171) assevera que

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total.

No entanto, embora tenha havido o desenvolvimento e o avanço tecnológico em detrimento do surgimento do capitalismo globalizado, confere por outro lado as desigualdades sociais e a exploração da mão de obra. Isso tem como resultado desemprego e pobreza nas cidades. Nessa condição, “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é

desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS 1978, p. 122).

Saquet e Silva (2008) mencionam que o espaço precisa ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas por meio de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente.

Um terceiro ponto na construção da espacialidade da EFAPN tem relação direta com sua formação. Essa educação, apesar de ter construído a sua espacialidade física no espaço rural de Porto Nacional e exigir requisitos básicos para investidora na escola – como ser residente no campo, ter aptidões voltadas para o cotidiano camponês – tem sua formação radicada nas aptidões exigidas ao desenvolvimento do agronegócio, isto é, desde a formação técnica até as discussões gerais sobre a construção do plano de curso ofertado pela EFAPN. Nesse sentido, não se priorizam os sujeitos do campo e seu lócus em especial, mas sim a lógica da expansão do agronegócio que carecem de mão de obra qualificada para o seu mercado que está em expansão.

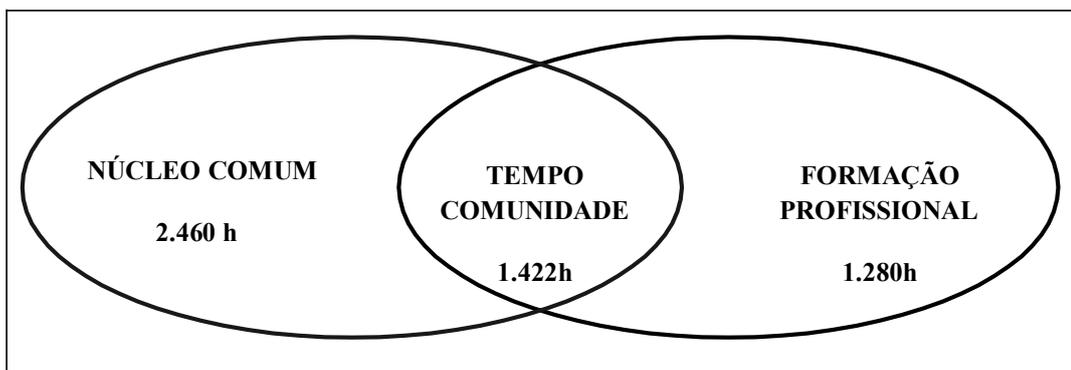
Portanto, a realização deste trabalho permeia análises sobre os sujeitos envolvidos na territorialização da expansão do agronegócio que, contraditoriamente, se voltam contra sua própria territorialidade. Também se baseia em considerações da Teoria Tradicional e da Teoria Crítica frente às propostas de organização do ensino de modo geral, assim como na forma como a ciência Geográfica é apresentada no Projeto Político pedagógico (PPP) da EFAPN.

3.3 O ROMPIMENTO DAS FRONTEIRAS DO AGRONEGÓCIO POR MEIO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA EFAPN

A prática dos conteúdos trabalhado na EFAPN encontra-se expressa no plano de curso da unidade escolar da EFAPN. Segundo apontamentos realizados no próprio plano de curso (2013) da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, este está adaptado às necessidades das famílias agricultoras da região e às exigências, observadas as determinações Legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Educação Profissional de Nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e no Decreto n. 5.154/2004, assim também como no Projeto Político Pedagógico da EFA.

A proposta de implantação do plano de curso está organizada por disciplinas em regime seriado anual, adotando-se a Pedagogia da Alternância com uma carga horária total de 5.136h, distribuídas conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Organização da carga horária da EFAPN



Fonte: Adaptado de Plano de curso EFAPN (2013).

Em linhas gerais, conforme é apresentado no Plano de Curso (2013), o Núcleo Comum é integrado por disciplinas das três áreas de conhecimentos do Ensino Médio e é composto por: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e na parte diversificada a Língua Estrangeira Moderna.

Ainda com base em apontamentos realizados no Plano de Curso (2013) da escola, no que tange à Comunidade e a Formação Profissional, a educação é baseada na Pedagogia da Alternância. Considera-se, assim, que a formação no campo, para ser completa, depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. Para tanto, estabelece uma relação entre o meio em que vive o aluno e a EFA. Esse princípio educativo, que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em período de vivência na EFA e no meio, permitindo o desenvolvimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo que o jovem não se desligue da sua família e do seu meio.

O currículo do curso, de maneira geral, está organizado em dez Áreas do Conhecimento, com duração de quatro anos, sendo trabalhadas de forma integrada a todas as disciplinas. Isso busca assegurar a construção das competências gerais devidamente contextualizadas, conforme determina a legislação vigente, bem como as competências específicas identificadas pela Escola Família Agrícolas de Porto Nacional.

As áreas de conhecimentos que voltam suas disciplinas para a agricultura familiar ministradas na Escola Família Agrícola são nomeadas como: Produção Vegetal, Produção Animal, Estudos Ambientais e Práticas e Estágios, Pois. De acordo com Soncini (1991), todas abordam questões polêmicas, como as que dizem respeito ao impacto ambiental, usam de inseticidas na agricultura, erradicação de moléstias, utilização de aditivos alimentares, desmatamento, biotecnologia e tantas outras, que só podem ser julgadas e devidamente encaminhadas caso se tenham conhecimento do modo como a natureza se comporta e como a vida se processa. Também se referem aos conhecimentos fundamentais sobre as relações humanas e o ambiente social. Vale lembrar que a carga horária apresentada pelo plano de curso da escola ainda está dividida em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), sendo este último correspondente a 30% do Tempo Escola. Isso se faz necessário para a aplicação, na prática, dos instrumentos próprios da Pedagogia da Alternância (PLANO DE CURSO EFAPN, 2013).

Dentro da Formação Específica, cada área de conhecimento possui uma carga horária distinta, que segue a divisão supracitada, variando sua periodicidade de acordo com a quantidade de disciplinas incluídas na mesma. Já em relação às áreas de conhecimentos que priorizam suas disciplinas para a formação do agronegócio, podem-se nomear as áreas de Planejamento e Projeto, Produção Agroindustrial, Gestão e Práticas e Estágio.

Vale ressaltar que essa análise se faz necessária por caminhar em torno das duas vertentes de discussão (que é apresentada na escola pelo plano de curso) em que é viesada ora pela via de conteúdos que segue a lógica do agronegócio e ora por conteúdos que priorizam a lógica da produção familiar dos estudantes camponeses. Todavia uma distorção clara a essas territorializações do agronegócio no modo de ensino camponês está no fato de que sofrem as influências das atividades da grande produção, estimulada, sobretudo, pelos pacotes bancários de financiamentos para agricultura, compra de máquinas, sementes híbridas, adubos sintéticos, agrotóxicos, desmatamento do cerrado e outras atividades. Todas essas ações não só deixam de levar em conta as riquezas naturais, a dignidade das pessoas, como também levam os agricultores a uma situação de dependência de recursos externos. Comprova-se, assim, o poder de convencimento da agricultura moderna.

As contribuições do ensino da Geografia, segundo o plano de curso, estão em estudar os conteúdos básicos e tecnologias alternativas relacionadas com o processo produtivo no campo, preparar para o trabalho e busca aprimorar as atividades da agricultura familiar. Isso porque esse é um setor estratégico para a manutenção e a recuperação do meio ambiente, para

criação de empregos, para a redistribuição da renda, para a garantia da soberania alimentar do país e para a construção do desenvolvimento sustentável solidário (PEREIRA, 2003).

Em complemento à ideia anterior, no que diz respeito ao corpo docente da Escola Família Agrícola, o plano de curso apresentou que a formação dos professores é específica de acordo com cada disciplina trabalhada.

Para concluir essas análises, observaram-se os Certificados e Diplomas concedidos aos concluintes da EFAPN, conforme notas mescladas no plano de curso. O certificado é de consistência profissional, e ao aluno que concluir o conjunto de séries correspondente à formação geral e à habilitação profissional é outorgado o diploma de técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio. Essa certificação é expedida pela Escola, porém validada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de Mestrado, intitulada como “O Ensino de Geografia no Contexto da Educação na Alternância: o caso da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO”, constituiu-se em uma tentativa de aprofundar os estudos sobre a disputa do território camponês dessa região. O esforço centrou-se em analisar os conteúdos de ensino propostos no plano de curso da EFAPN, a partir da formação técnica integrada ao Ensino Médio. Esse ensino caminhou por dimensões de carências experimentadas pelo Estado do Tocantins, em que ora foram propostos conteúdos que contemplaram o agronegócio ora que consideram a agricultura familiar.

Antes, porém, no início do trabalho, foi aberta uma brecha para destacar a importância das leituras sobre a utilização das perspectivas socioconstrutivistas. Não como processo metodológico, mas naquilo que expõe as visões epistemológicas e ontológicas do pesquisador, que tomou por base essa perspectiva para os rumos construídos neste trabalho. Queríamos entender o processo de construção da pesquisa, bem como entender o processo de construção social do debate acerca da educação do campo, que está construída (ou que se encontra em construção), pelos movimentos sociais do campo, sobretudo, aqueles que têm cerne no campesinato. Queríamos contextualizar essa construção histórica neste trabalho de pesquisa.

Assim, partimos do seguinte questionamento: como a proposta do ensino (Plano de curso) da Geografia na EFAPN se apresenta no contexto da Pedagogia da Alternância, a partir da formação técnica dimensões de carências para a do agronegócio e da agricultura familiar no Estado do Tocantins?

A partir dessa questão, foi construído um diálogo com as perspectivas de ensino. Entendeu-se que os autores que estão discutindo essa relação campo-cidade, no âmbito dos territórios, foram gerados, principalmente, em decorrência das Regiões Produtivas Agrícolas (RPAs). Essas regiões, segundo Elias (2012), (re)articularam e “intensificaram as relações campo-cidade”.

Portanto, o objetivo geral consistiu em identificar e analisar as disciplinas que estavam voltadas para uma formação que priorizava a Educação do Campo (mesmo no contexto de uma agricultura familiar), bem como as disciplinas que priorizavam a formação para o agronegócio (força de trabalho) presentes no plano de curso da EFAPN, em especial no que tange a disciplina de Geografia. Para tanto, o trabalho foi estruturado em três partes, que se configuraram em três capítulos.

No Capítulo I, foi abordado o contexto da Educação do Campo e da história da Pedagogia da Alternância, desde sua primeira implantação em espaço institucionalizado, tal como se objetivou no início do trabalho. Intencionou-se investigar esse contexto, por entendê-lo como fundamental para se chegar a uma compreensão dos conteúdos trabalhados no ensino da Geografia, expostos no plano de curso da escola.

No capítulo II, tratamos do contexto da educação, em que se verificou sua vinculação com o paradigma da educação do campo por meio da lógica da expansão do agronegócio. Ficaram evidenciados fatos dos processos de busca e construção específica a partir das análises e dos elementos determinantes que contribuíram para a formação territorial da educação do campo. Esta, gerada principalmente pelas lutas constantes dos movimentos sociais camponeses, que resistiram à lógica de expansão do capital gerada em virtude do novo processo do modo de produção.

Vale lembrar que esses debates trouxeram uma discussão complacente em torno das preocupações da comunidade do campo. Abordaram-se suas especificidades, interesses e as suas necessidades frente ao novo modelo de educação inserido no campo e nas relações de trabalho, produzido pela prática de fundamento capitalista, que acabou separando e efetivando relações de dominação e dominado no processo histórico de instauração dessa educação camponesa.

Essas lutas históricas dos movimentos sociais, formação de base e algumas alas da academia, assim também como outros sujeitos, vivenciaram a questão dicotômica entre o espaço do campo com o espaço urbano. Ficou perpetuado, ao longo dos anos, preconceitos e estigmas que reforçaram os mitos que enquadraram os moradores do campo, como é demonstrado na seguinte afirmação: “tudo que é vivenciado no campo é atrasado, enquanto a cidade ficou apresentada como um espaço desenvolvido”. Entendemos que essa afirmação foi apenas um discurso articulado, gerado e utilizado pelas lógicas capitalistas, que buscaram como base de desenvolvimento um novo processo de produção. Para isso, precisavam expulsar os pequenos produtores para as regiões urbanizadas da cidade (periferia), por carecer desse espaço do campo para contemplar a logística da expansão do agronegócio. Entendemos também que os camponeses, no contexto da expansão do agronegócio, tornaram-se pauperizados ou, melhor esclarecendo, empobrecidos. A violência no campo foi um fator gerado em virtude dessa nova ideia de desenvolvimento capitalista, que deixou marcas históricas e sangrentas nos sujeitos do campo.

No capítulo III, evidenciaram-se análises sobre o plano de curso da escola Família agrícola em torno das disciplinas e dos conteúdos que priorizaram a lógica do agronegócio,

como também os de contemplação a uma formação de cunho voltado para a agricultura familiar – erroneamente, como alternativa para o campo, ou seja, para os camponeses. Essas prioridades na construção dos conteúdos foram construídas, embasadas e adaptadas de acordo com as necessidades das famílias agricultoras da região e também conforme as exigências observadas nas determinações legais. Essas determinações estão presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em sua modalidade Educação Profissional de Nível Técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, no Decreto nº 5.154/2004 e nos apontamentos estruturantes presentes no Projeto Político Pedagógico da EFAPN.

Assim, o próprio termo agricultura familiar não concilia, no seu interior, uma discussão de uma agricultura camponesa, já que o termo é oriundo das bases neo-marxistas que pensam a agricultura no Brasil, importando esse termo as discussões neo-positivistas presentes nos estados unidenenses.

Para fim dessas considerações, a pesquisa identificou a importância dos conteúdos apresentados pelas disciplinas no plano de curso da escola, assim também para o cotidiano do camponês. Esses, se aproximando de uma perspectiva da Educação do Campo, a partir dos princípios e conceitos da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, entendeu as possíveis contribuições do ensino da Geografia como área do conhecimento para escassos debates e enfrentamentos de uma educação feita para e pelos camponeses do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. F. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. 2011. Disponível em: <<http://umapiruetaduaspiruetas.wordpress.com/2011/02/28/800/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- ALVES, A. P. A. F.; SAHR, Cicilian L. L. **Geografia ensinada, geografia vivida?** Conceitos e abordagens para o ensino fundamental no Paraná. N. 5, ano V, Florianópolis: Revista Discente Expressões Geográficas, 2009. Disponível em: <<http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed05/art02ed05.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2013.
- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ALMEIDA, M. G. De. **Fronteiras, Territórios e Territorialidades**. Revista da ANPEGE, ISSN: 1679-768X, N. 2. 2005. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/article/view/86/46>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- ALVES, Wellington Galvão; MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. **O ensino de Geografia nas Escolas do Campo: reflexões e propostas**. Sobral: Revista da casa da geografia de Sobral, 2008. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/74>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- AMIN, S. **Pobreza mundial, pauperização e acumulação de capital**. 2003. Disponível em: <http://resistir.info/samir/pobreza_mundial.html>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BACHA, Carlos José Caetano. **Economia e Política Agrícola no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BALDEZ, Miguel Lanzellotti. Desapropriação. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BEGNAMI, J. B. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Formação pedagógica de monitores das EFAs e Alternâncias. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2004.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Contribuição à historiografia da Geografia Agrária na Universidade de São Paulo**. São Paulo: AGRÁRIA, 2008. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**: Título VII da Ordem Social: Da educação, da cultura e do desporto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 36 de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251%3Aparecer-ceb-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BREITENBACH, F. V. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. v. 10. Maringá: Revista Espaço Acadêmico (UEM), 2011.

BRITO, Felipe; ALVES, José Cláudio; LOBO, Roberta. Violência social. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRUNO, Regina; LACERDA, Elaine; CARNEIRO, Olavo B. Organizações da classe dominante no campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Educação do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Geografia no Contexto da Educação do Campo: construindo Conhecimento Geográfico com os Movimentos Camponeses**. v. 3. Maringá: Revista Percurso (UEM), 2011.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa (p. 28/33). In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTELLAR, S. (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano; Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. Porto alegre: Mediação, 2000

CAVALCANTE, Nilton Vale. **A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém – PA: Universidade Federal do Pará/ Instituto de ciências da educação, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=172463>. Acesso em: 23 ago. 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **Agroindústria**. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CLENET, J. **Ingénieredesformations em alternance**. Paris: L'Harmattan, 2002.

ECOAGRO. **O agronegócio no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.ecoagro.agr.br/agronegocio.php>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

ELIAS, D. Relações Campo-Cidade, reestruturação urbana e regional no Brasil. In: **XII Colóquio Internacional de Geocrítica**. BOGOTÁ: Anais do XII Colóquio Internacional de Geocrítica, 2012.

ENCARNAÇÃO, E. S. A Bahia Inventada: uma discussão acerca do poder da literatura e d'outras artes em forjar identidades. In: **XXV Simpósio Nacional de História - História e Ética**. Fortaleza-CE: Anais do Simpósio Nacional de História; São Paulo: ANPUH, 2009.

ESCOLA DA FAMÍLIA AGRÍCOLA. **Relatório sobre a história da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO e o perfil dos alunos.** Porto Nacional, TO: Escola da família Agrícola, 2009.

FELÍCIO, Munir Jorge. **Os Camponeses, Os Agricultores Familiares: Paradigmas Em Questão.** Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unoeste. Presidente Prudente: Unoeste, 2006. Disponível em:
<www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/download/.../6010>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Acampamento. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERRÃO, JOÃO. **Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação atual e pistas para o futuro.** In: revista Euro Santiago, ISSN 0250-7161, v.26 n.78 , set. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612000007800006>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FILHO, Antonio Escrivão. Despejos: Urbanos E Rurais. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FILHO, Miguel Jeronymo. **Fronteira, Território e Territorialidade.** São Paulo: Blog Geopolítico, Botucatu, 2010. Disponível em:
<<http://geopoliticatocolando.blogspot.com.br/2010/04/fronteira-territorio-e-territorialidade.html>>. Acesso em 10 jul. 2014.

FONSECA. A. M. **Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável:** trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. 2008. Disponível em:
<http://www.bdt.d.uepb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2009-02-13T123954Z722/Publico/Texto%20completo%20Aparecida%20Fonseca%20-%202008.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2011.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO, Wagner De Cerqueira. **Revolução Verde.** Brasil Escola, 2014. Disponível em:
<<http://www.brasilecola.com/geografia/revolucao-verde.htm>>. Acesso em: 26 maio 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia Mello Silva. Revisão técnica de Benedito Elizeu Leite. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GANZAROLLI, C.; BERENGUER, M. O. Evolução do agronegócio no Brasil nos últimos 30 anos. In: GANZAROLLI, C.; BERENGUER, M. O. **Experiências recentes em Agronegócio e Desenvolvimento Rural Sustentável bem sucedidas no Brasil.** Brasília: IICA/CEAGRO, 2010. Disponível em: <http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/Publicacoes/Attachments/82/experiencias_recentes.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2014.

GIMONET, J. C. **Alternância, adolescência e pré-adolescência.** v. 1. Tradução Thierry de Bughgrave. Brasília: Revista da formação por alternância, 2005.

_____. **Praticar é aprender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Tradução Thierry de Bughgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris, 2007.

_____. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação.** Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: UNEFAB, 1999.

GOLDINHO, E. M. S. O. **Pedagogia da Alternância: uma Proposta diferenciada.** Goiás. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3845/1/pedagogia-da-alternancia/pagina1.html>>. Acesso em: 9 out. 2014.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GUBUR, D. M. Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia: uma perspectiva das condições de surgimento da agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HOEHNKE, Karen; KOCH, Veronika; LUTZ, Ulrike. **Comparação entre salas de aulas Tradicionais e Construtivistas.** 2005. Disponível em: <http://www.fb06.uni-mainz.de/user/kiraly/Portugues/gruppe1/grundlagen_comparison.html>. Acesso em: 15 out. 2014.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** Textos escolhidos. Coleção dos Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

IBGE. **Informações sobre os municípios brasileiros**. 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 2 maio 2014.

_____. **Primeiros resultados definitivos do Censo 2010: população do Brasil é de 190.755.799 pessoas**. 2011. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?busca=1&id=3&idnoticia=1866&view=noticia>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. DE. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Saete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LISBOA, S. S. **A Importância dos Conceitos da Geografia para a Aprendizagem de Conteúdos Geográficos Escolares**. v. 4. UFSC: Revista Ponto de Vista, 2008.

MARTINS, J. F. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In: _____. **Educação do campo e formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: FECILCAM, 2008.

MARTINS, José de Souza. **O tempo da fronteira retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira**. São Paulo: USP; Tempo Social; Rev. Sociol, 1996.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Saete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MENDONÇA, C. **Agronegócio: Atividade alavanca exportações do Brasil**. Educação uol. 2005. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/agronegocio-atividade-alavanca-exportacoes-do-brasil.htm>> Acesso em: 9 abr. 2014.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado: a matriz liberal. In: CALDART, Roseli Saete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli Saete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NASCIMENTO, C. G. . **Caminhos e descaminhos da educação do campo: um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural.** Praxis (Salvador), Salvador, v. II, n.02, p. 01-23, 2005.

NOGUEIRA, A. P. F.; GARCIA, M. F. **Educação do Campo Reforma Agrária e Desenvolvimento Territorial:** Inter-relações da questão agrária hoje. Niterói: V Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. **Relação Homem/Natureza no Modo de Produção Capitalista.** Presidente Prudente: Revista Pegada Eletrônica, 2002. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/793/816>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A longa marcha do campesinato brasileiro:** Movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, L. Texeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo.** v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PALITOT, M. de F. de S. **Pedagogia da Alternância:** Estudo exploratório na escola rural de Massaroca (ERUM). Dissertação (Mestrado em Extensão Rural. Programa de Pós Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa, MG. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2007.

PEDROSO DA SILVA, Antenor Roberto; ALMEIDA, Maria Geralda. **O agronegócio e o Estado do Tocantins:** o atual estágio de consolidação. v. 8. UFU: Caminhos da Geografia, 2007. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/.../881>. Acesso em: 8 jun. 2014.

PEREIRA, Erialdo Augusto. **Formação de Jovens e Participação Social:** Um estudo de sobre a formação de três jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO. Lisboa:

Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/389/1/augustopereira_2003.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Crédito Fundiário. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PINHEIRO, M. do S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Cadernos ANPAE. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/artigo-a-concepcao-de-educacao-do-campo/at_download/file>. Acesso em: 12 abr. 2013.

PONTES, Maria Lucia de. Sujeitos coletivos de direitos. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PORTO NACIONAL. **Lei Plano Diretor Lei Complementar n. 05-06**. Porto Nacional - TO. 2006. Disponível em:

<<http://www.portonacional.to.gov.br/administracao/files/files/Lei%20Plano%20Diretor%20Lei%20Complementar%20n%C2%BA%2005-06.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

PLATA, L. E. A.; CONCEICAO, A. V. **O Agronegócio Brasileiro: Análise das Principais Commodities**. 2012. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/007-workshop-2012/workshop/trabalhos/gestneg/o-agronegocio-brasileiro.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

PPP. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Político pedagógico da Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. Porto Nacional: Escola Família Agrícola, 2013.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Centros familiares de formação por alternância (CEEFAs): origem e expansão no mundo, no Brasil e no Centro-Oeste**. Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo. Organizadores João Batista Pereira de Queiroz, Virgínia Costa e Silva e Zuleika Pacheco. Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006.

RABELO, K. S. de P. **A Avaliação da Aprendizagem no Processo de Ensino em Geografia**. v. 4, n. 4. Goiânia-GO: Ateliê Geográfico, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/download/16673/10116>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

RURAL-BR. **Projeto Soja Brasil**: a maior expedição por lavouras de soja do país. 2011-2014. Disponível em: <<http://www.projetosojabrasil.com.br/projeto/soja-brasil-a-maior-expedicao-por-lavouras-de-soja-do-pais>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SANTOS, Maurício Campos de. Repressão aos movimentos sociais (campo e cidade). In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Milton. Economia Espacial: críticas e alternativas. In: SZMRECSÁNYI, Maria Irene de Q. F. **Espaço e dominação**: uma abordagem Marxista. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, R. B. **Histórico da Educação do Campo no Brasil**. In: II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: UFSC, 2011.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. **MILTON SANTOS**: concepções de geografia, espaço e território. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Disponível em: <www.geouerj.uerj.br/ojs>. Acesso em: 1 maio 2014.

SAUER, SÉRGIO. Articulações em defesa da reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SCHULTZ, E. A. D. **Educação e desenvolvimento do campo no estado do Tocantins**: a Escola do campesinato versus a escola do agronegócio. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Federal do Tocantins. Palmas – TO: UFT, 2010. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br/pgdra/documentos/dissertacoes/Dissertacao%20Final%20-%20Erna%20Schultz.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SEAGRO. **Agronegócio/agricultura**. Governo do Estado do Tocantins: SEAGRO – Secretaria da Agricultura e Pecuária. 2011. Disponível em: <<http://seagro.to.gov.br/agricultura>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SILVA, Halline Mariana Santos; SILVA, Suely dos Santos. **Fronteira: Uma Categoria Histórica**. Jataí: UFG; Revista Eletrônica Do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/download/20421/11909>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SILVA JÚNIOR, A. F.; NETTO, M. B. **Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades**. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação. v. 1. Bahia: UFRB, 2011.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SILVA, Otávio Barros da. **Breve História do Tocantins e de sua gente**. Araguaína: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins/Solo Editores, 1996.

SINDICATO RURAL CÂNDIDO MOTA. **O Agronegócio Cresce e o Produtor Empobrece**. Cândido Mota: Notícias agrícolas, 2010. Disponível em: <<http://www.noticiasagricolas.com.br/artigos/artigos-geral/65135-artigo-o-agronegocio-cresce-e-o-produtor-empobrece.html#.U6XLDZRdXa8>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

SONCINI, Maria Isabel. **Biologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Edson Belo Clemente de; GEMELLI, Vanderléia. **Território, Região e Fronteira: Análise Geográfica Integrada da Fronteira Brasil/Paraguai**. v. 13, n. 2. R. B. Estudos urbanos e regionais. 2011. Disponível em: <<http://anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/rbeur/article/viewFile/397/373>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salette, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TOCANTINS FERTILIZANTE. **História da criação da Tocantins Fertilizantes**. 2014. Disponível em: <http://www.fertilizantestocantins.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=11>. Acesso em: 10 jul. 2014.

UNEFAB. Revista Da Formação Por Alternância. **Pedagogia da alternância**. v. 1, n. 1. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil; UNEFAB, 2005.

VANNUCHI, Paulo. Programa nacional de direitos humanos (PNDH). In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VESENTINI, Jose William. **Para Uma Geografia Crítica Na Escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008. Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/arquivos%20pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2014.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade**. Rio de Janeiro: Estudos Sociedade e Agricultura, 2003. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/238/234>>. Acesso em: 3 maio 2014.

WELCH, Clifford Andrew. Conflitos no campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ZEFERINO, B. C. G. **A pauperização da classe trabalhadora rural: formas de organização e resistência dos trabalhadores sem terra**. São Luiz: IV jornada internacional de políticas públicas, 2009. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/3_desigualdade-pobreza/a-pauperizacao-da-classe-trabalhadora-rural-formas-de-organizacao-e-resistencia-dos-trabalhados.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.