

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL**

**MARCELO DE ALMEIDA**

**TEMÁTICA AGRÁRIA E ESCOLA: APOIO, ENTRAVES OU INDIFERENÇA**

**Dissertação apresentada para obtenção  
do Título de Mestre em Serviço Social,  
a Universidade Estadual Paulista “Júlio  
de Mesquita Filho”, Faculdade de  
História, Direito e Serviço Social. Área  
de concentração: Serviço Social:  
Trabalho e Sociedade.**

**Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira.**

**FRANCA – SP  
2007**

Dedico este trabalho a minha amada esposa, Sandra, sempre participativa nos momentos de sua elaboração, com carinho e dedicação, constantemente me encorajando na concretização dos nossos ideais e projetos de vida.

Aos meus lindos e queridos filhos, João Marcelo e Soraia, que me proporcionam um imenso significado à vida. Tudo que faço penso em minha família, razão pela qual me sinto fortalecido a efetivar os meus sonhos.

Aos meus pais, Antônio Humberto e Zuleica, que sempre me fizeram entender que o dom da vida é um feito divino, portanto me ensinaram que não podemos ter condutas que a torne difícil.

Aos meus entrevistados, profissionais comprometidos com o que fazem, crêdulos na sua responsabilidade em promover aos seus alunos uma educação com qualidade, que os levem a se tornarem partícipes de um mundo justo e transformador.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, responsável pela minha lucidez, serenidade e meu comprometimento ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ubaldo Silveira. Conhecê-lo pessoalmente foi entender na prática a sabedoria dos teóricos. Um homem bastante sereno e sensato, preocupado com as injustiças sociais que assolam as pessoas mais simples. Foi com ele que aprendi que os inúmeros problemas socioeconômicos atuais são decorrentes da espoliação do homem de sua terra e me fez acreditar que grandiosas mudanças devem contar com o envolvimento de todos. Hoje, um grande amigo da família.

À minha amiga, Profa. Dra. Dulce Maria Pamplona Guimarães, uma pessoa competentíssima que muito me ajudou a crescer profissionalmente.

À minha amiga, Profa. Genoveva, que muito contribuiu com a nossa pesquisa ao nos narrar o seu cotidiano profissional, sempre comprometida em levar aos seus alunos a historicidade e reflexão da realidade que os circundam.

## RESUMO

A nossa pesquisa tem como propósito verificar como a temática agrária é trabalhada nas escolas e quais as ressonâncias deste processo na formação do adolescente para o exercício da cidadania e da democracia. Em 1997, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi proposta aos professores de História a possibilidade da abordagem da temática da terra e seus impactos sociais em sala de aula. Embora o PCN seja apenas um referencial, a inclusão da temática agrária foi um avanço, num país historicamente caracterizado pela injusta distribuição de terras desde os princípios coloniais. Verificamos, nessa conjuntura, como os docentes percebem a necessidade de levar ao conhecimento dos jovens os desdobramentos sociais do concentracionismo agrário, favorável aos interesses de uma minoria em detrimento do restante da sociedade. Assim, objetivamos contribuir na construção de uma outra imagem dos profissionais que atuam na área da educação: o empenho na prática do seu trabalho e a esperança em poderem cooperar para a formação de jovens comprometidos com o devir histórico. Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa com entrevistas semi-estruturadas. As narrações dos nossos sujeitos nos permitiram identificar a existência de profissionais que crêem e atuam efetivamente na possibilidade da transformação social, fazendo com que o ambiente educacional em conjunto com todos os seus atores seja um espaço da produção e multiplicação do conhecimento e de intervenção no real. Tais ações poderão nortear uma outra história, fomentando um mundo melhor e justo.

Palavras-chave: educação, professores, cidadania, democracia, reforma agrária, Ribeirão Preto.

## RESUMEN

Nuestra investigación tiene como propósito, evidenciar cómo La Temática Agrária es trabajada en las escuelas y cuales son las repercusiones de este proceso en la formación del adolescente para el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia. En 1997, a partir de la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) fué planteado a los profesores de Historia la posibilidad de un abordaje de la temática de la tierra y sus impactos sociales en el salón de clase. Aún cuando el PCN sea apenas un apunte, la inclusión de la temática agrária fué un avance en un país históricamente caracterizado por la desmedida distribución de tierras desde los principios coloniales. Constatamos en ese mecanismo, como los profesores se percatan de la necesidad de llevar al conocimiento de los jóvenes los desdoblamientos sociales del concentracionismo agrário favorable a los intereses de una minoría en menoscabo de lo restante de la sociedad. Así, objetivamos contribuir en la construcción de una otra imagen de los profesionales que actúan en el área de educación: El apego y afán de la práctica de su trabajo y la esperanza en poder contribuir para la formación de jóvenes comprometidos con el deber histórico. Para eso, utilizamos la investigación cualitativa con entrevistas semi-estructuradas. Las narraciones de nuestros asuntos nos permitirán identificar la existencia de profesionales que creen y actúen efectivamente en la posibilidad de la transformación social, haciendo que el ambiente educacional en conjunto y con todos sus actores sea un espacio de producción y multiplicación de conocimiento y de intervención en lo real. Tales acciones podrán enhilar una otra historia, atizando un mundo mejor y justo.

Palabras claves: educación, profesores, ciudadanía, democracia, reforma agrária, Ribeirão Preto.

## SUMÁRIO

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                            | <b>08</b>  |
| <b>2 A TEMÁTICA AGRÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO.....</b>                                              | <b>13</b>  |
| 2.1 Gênese da temática agrária no Brasil.....                                                       | 15         |
| 2.2 A Lei de Terras e suas conseqüências.....                                                       | 19         |
| 2.3 A questão agrária após 1950.....                                                                | 24         |
| 2.4 A temática agrária pós regime militar.....                                                      | 32         |
| <b>3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DO PERCURSO DESAFIADOR À BUSCA<br/>DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....</b> | <b>43</b>  |
| 3.1 A função social da escola: percurso histórico.....                                              | 44         |
| 3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: cidadania e temática agrária.....                            | 59         |
| <b>4 TEMÁTICA AGRÁRIA E ESCOLA: CIDADANIA E DEMOCRACIA NA<br/>PRÁXIS.....</b>                       | <b>71</b>  |
| 4.1 Percurso metodológico.....                                                                      | 72         |
| 4.2 A vivência dos docentes: a travessia para a transformação.....                                  | 74         |
| 4.2.1 Perfil do professor.....                                                                      | 75         |
| 4.2.2 Cidadania.....                                                                                | 80         |
| 4.2.3 Reforma agrária.....                                                                          | 91         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                    | <b>100</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                            | <b>105</b> |
| <b>APÊNDICE: Roteiro de entrevista.....</b>                                                         | <b>109</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Enquanto a ação cultural para a liberdade se caracteriza pelo diálogo e seu fim principal é conscientizar as massas, a ação cultural para a dominação se opõe ao diálogo e serve para domesticá-las. Uma problematiza, a outra emite “slogans”.

(Paulo Freire)

O trabalho que realizamos tem como abordagem central as analogias e os elos entre a temática agrária e a educação.

Entendemos ser bastante significativo pensar a respeito da posse e do uso da terra no Brasil, uma vez que esta sempre representou, desde os primórdios coloniais, sinônimo de riqueza e poder aos que dela usufruíram. Sendo assim, o seu principal objetivo, a sua função social, renegada a um outro plano, atendendo apenas aos interesses de uma elite dominante, detentora de privilégios políticos, sociais e econômicos. Da mesma maneira, é relevante refletirmos sobre o papel da escola neste mesmo contexto, sendo esta uma instituição de enorme influência na gênese do ser humano, com dimensões políticas, sociais, culturais e, sobretudo, formadora de opiniões.

Diante do atual ambiente histórico, é necessário (re) entendermos a função social da escola. Ela necessita exercer um papel humanizador e socializador, além de desenvolver habilidades que possibilitem a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista da cidadania plena. Para que se possa realizar tal função, é preciso levar em conta a vida cotidiana daquele que aprende e a daquele que ensina, uma vez que cada um traz consigo elementos externos à realidade escolar, os quais devem ser relevantes dentro do espaço de criação e recriação das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Eles devem ser uma referência permanente na ação educativa.

A escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais, que atingem um real significado quando se conectam com a grande maioria das necessidades sociais. Daí a obrigação de se criar um elo entre a educação e o problema agrário brasileiro.

A temática agrária presente na história do nosso país tem como a luta pela terra um dos aspectos que devem ser amplamente debatidos na educação. No entanto, a redistribuição da estrutura fundiária ainda depende de uma conscientização cada vez mais efetiva das pessoas a este respeito – o que pode e deve ser uma função da escola durante a formação do jovem.

Historicamente, o acesso a terra tem assumido um caráter de exclusão de grande parte da população do meio rural, podendo ser identificados alguns marcos históricos referentes a esta questão, como é o caso do sistema de sesmaria, implementado ainda no período colonial, em que as grandes extensões de terras eram concedidas a particulares. Um outro momento é o da Lei de Terras de 1850,



que regulamenta a discriminação de terras devolutas e disciplina as formas de acesso à propriedade de terras públicas, mas seu caráter principal está em estabelecer a posse de terra somente mediante a compra, transformando assim a terra em mercadoria.

Os conflitos em torno da questão do uso e posse da terra acirram-se, sobretudo a partir de 1850 com a Lei de Terras, entre os latifundiários escravistas e os posseiros que não tinham como adquirir terra para plantar e garantir a subsistência da família, ficando estes subjugados a situação de agregados nas grandes fazendas.

Diante das pressões exercidas pelos camponeses e com o agravamento dos conflitos rurais, a partir de 1960, identifica-se um novo período histórico da temática agrária brasileira, elaborada enquanto proposta de uma política de reforma agrária e apresentada no Estatuto da Terra. Tal regimento, contudo, não questiona a propriedade da terra, principal reivindicação dos segmentos rurais; visa defender a empresa agrícola e responder a visão desenvolvimentista da agricultura que se implantava no país neste período. Propunha-se efetivar a reforma agrária tão esperada e atenuar as grandes desigualdades no campo. Ao contrário, constituiu-se em instrumento para consolidar a grande propriedade capitalista, contribuindo para a ampliação e proteção dos latifúndios.

A discussão em torno da construção de uma política de reforma agrária para o Brasil tem perpassado pelos vários governos, desde a década de 1960 até os dias atuais, sem, contudo viabilizar do ponto de vista dos pequenos produtores e dos despossuídos, uma reforma agrária que questione e resolva, sobretudo, a questão da concentração de terras no país.

Obstante atenuar que a luta pela terra e também pelos interesses do homem do campo faz parte do universo estudantil, sendo que é de fundamental importância os jovens e adolescentes terem a clara convicção do quanto é necessário para o exercício da cidadania e da democracia a concretização de uma reforma agrária em nosso país.

Dentro da referida temática, buscamos verificar como a temática agrária, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é trabalhada no ensino fundamental e quais as ressonâncias deste processo na formação do adolescente para o exercício da cidadania e da democracia.

A relação entre a questão agrária e a escola constantemente nos preocupa enquanto profissional da educação, sobretudo na área de humanidades. A nossa indagação foi totalmente ao encontro dessa inquietude, pois é responsabilidade também dos sistemas de ensino cumprirem a sua função social e, por conseguinte, devem se envolver diretamente com o problema da inadequada distribuição de renda no país resultado também da existência de latifúndios improdutivos.

Por ser responsabilidade dos educadores conscientizarem seus discentes sobre a necessidade e urgência de soluções para o problema agrário brasileiro, torná-lo efetivamente conhecido e fomentar os alunos para a busca do cumprimento de seus direitos civis, sociais e políticos, tivemos como sujeitos da pesquisa docentes de História do sistema público de ensino.

Para realizarmos nosso trabalho, utilizamos a pesquisa qualitativa sendo a entrevista semi-direcionada a técnica de coleta de dados. Nossos depoentes foram interpelados a partir de um roteiro de perguntas que nortearam nossas indagações dentro de três categorias empíricas: o perfil do professor, cidadania e reforma agrária.

As entrevistas foram realizadas após a leitura da literatura científica referente à temática agrária e escola, bem como da análise do PCN que embasaram nossos questionamentos. Os objetivos de pesquisa foram expostos aos docentes, que ao se disponibilizarem a nos narrar seu cotidiano escolar diante da problemática, foram por nós entrevistados, tendo suas falas gravadas e transcritas.

Nosso estudo está dividido em três partes, a saber: no primeiro capítulo refletimos a respeito da temática agrária, dentro de uma perspectiva histórica e nacional, a fim de ponderarmos sobre a complexidade que envolve a referida questão, desde o início da colonização brasileira até os dias atuais.

Em um segundo momento, analisamos a função social da escola, a partir de uma abordagem histórica e atual, além de interpretarmos os propósitos do PCN no que diz respeito ao enfoque agrário e os seus desdobramentos no universo estudantil. Buscamos entrelaçar o papel do docente e da escola diante da problemática da terra e de suas implicações no cotidiano de pessoas comuns, dentro dos pressupostos da cidadania e da democracia, em um debate teórico.

Na terceira parte, ouvimos os nossos colaboradores. Suas falas nos permitiram avaliações e elucidações sobre nossos questionamentos. O percurso

histórico da função social da escola e as propostas contidas no PCN, nortearam tais considerações.

Enfim, essa pesquisa nos permitiu investigar a atuação destes educadores no tocante ao problema agrário enfrentado pelo homem do campo e na conscientização dos adolescentes para que se sintam capazes de serem agentes ativos no processo de transformação social, da cidadania e da construção da democracia.

A escola é um espaço complexo de formação de seres humanos nas dimensões cognitiva, afetiva e social. Dentro desse ambiente fértil, o professor é um elo entre o aluno e a realidade em seu entorno, que urge por homens conscientes e participativos.

Daí, a relevante função do professor: mediador de conhecimentos, fomentador de sonhos, projetos, ações, exemplo vivo de conduta, promotor e multiplicador de reflexões. Sua missão, necessita ser constantemente (re)avaliada, para que sua atuação proporcione modificações nas estruturas políticas e sociais que primem e contribuam efetivamente no desenvolvimento da sociedade de forma digna, igualitária e democrática.

## **2 A TEMÁTICA AGRÁRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO**

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado.

(Antonio Gramsci)

A problemática da terra no Brasil é hoje um dos assuntos que mais urge por questionamentos e proposições, uma vez que ela se oriunda com a chegada dos colonizadores portugueses e encontra entraves no cumprimento de sua função social até os dias atuais.

Antes de continuarmos nossa análise sobre a propriedade da terra no Brasil é fundamental deixar claro que a função social da propriedade contempla um novo sentido de propriedade. Ou seja, a superação da noção de terra como puro valor patrimonial, mas como um bem natural, finito, para que o homem possa nela trabalhar, e, esta produzir frutos. Como afirma Silveira:

A terra existe para gerar frutos com o trabalho humano e não ficar ociosa. Este é o princípio da função social da propriedade, principalmente responsável pelas reformas agrárias ocorridas na Europa no início do século XX.<sup>1</sup>

A temática agrária, ou seja, a histórica concentração de terras no Brasil e o empobrecimento paulatino e voraz do homem do campo, subjugado pelo poder do capital que o distancia do meio rural e da agricultura familiar, o faveliza e condena a desumanas condições de trabalho, nos solicita constantemente a reflexão do exercício da cidadania para a mudança de tal conjectura.

Nesse viés, a escola se mostra como um fértil espaço para sensibilizar e conscientizar os educandos, a fim de construir um olhar crítico em torno da realidade que os cercam. A escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais e suas propostas têm êxito quando conectadas a grande maioria das necessidades sociais. Daí a obrigação de se criar um elo entre a educação e o problema agrário brasileiro.

Na civilização contemporânea, uma questão fundamental para um indivíduo compreender o mundo por ele vivenciado é saber como ter acesso, analisar e interpretar as informações. Na educação é suposto o dever de facilitar tal aproveitamento, num processo contínuo, pois sempre podemos buscar maneiras mais eficientes de dar significados aos conhecimentos. E isso nos leva a formas mais elaboradas de investigação da nossa história e, propriamente, de nós mesmos.

---

<sup>1</sup> SILVEIRA, Ubaldo. **Região de Ribeirão Preto e a luta dos trabalhadores rurais pela terra**. 2004. 191f. Tese (Livre-Docente em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca 2004, p.34.

Esse caminho pode ser estruturado por uma metodologia de ensino, cuja conscientização do jovem não se estabeleça no abstrato e seguindo princípios de generalização, mas sim relacionando os sujeitos e o seu entorno com a história pessoal de cada um.

Para chegar a essa tomada de consciência são de importância fundamental o processo interativo entre os educandos e o papel mediador e facilitador do professor. Como destaca Paulo Freire:

A revolução é sempre cultural, seja durante a fase de denúncia de uma sociedade opressora e de proclamação da vinda de uma sociedade justa, seja durante a fase em que inaugura uma nova sociedade. Na nova sociedade, o progresso revolucionário converte-se em revolução cultural.<sup>2</sup>

A partir desse pressuposto, entendemos ser função social da escola a necessidade de mostrar possibilidades diversas para que cada adolescente possa, posteriormente, segui-las. E dentro dessa premissa, a temática agrária deve ser pautada com um dos mais expressivos assuntos a serem trabalhados pelos docentes, sendo estes, juntamente com seus alunos, partes intrínsecas à construção da democracia e aos princípios da cidadania.

## 2.1 Gênese da temática agrária no Brasil

Historicamente a temática agrária inicia-se com a colonização brasileira. A Coroa portuguesa fez da sua colônia uma área de exploração de gêneros agrícolas exportáveis para o mercado europeu. As formas de apropriação do solo nortearam-se para o latifúndio monocultor, na qual a própria legislação estimulava a concentração fundiária, transformando a posse da terra em referência da condição socioeconômica e da própria capacitação política, dentro da sociedade colonial. Esta situação reflete-se na estrutura agrária do campo brasileiro até os dias atuais. Ela é, em grande parte, responsável pela morosidade e ineficácia das políticas fundiárias no Brasil contemporâneo, que têm acarretado as tensões entre camponeses despossuídos e os grandes proprietários rurais.

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 94.

A temática agrária presente na história do nosso país tem como a luta pela terra um dos aspectos que devem ser amplamente debatidos na educação. No entanto, a redistribuição da estrutura fundiária ainda depende da conscientização da sociedade a este respeito – o que pode e deve ser uma função da escola durante a formação do jovem; além de uma organização e estrutura partidária que possibilite ao trabalhador rural a unidade de classe, pois sua ausência tem gerado um distanciamento das discussões políticas sobre a referida temática no cenário nacional, conforme se posiciona José de Souza Martins:

A discussão sobre a relação entre o campesinato e a política repousa na pressuposição de que o campesinato é estranho à política e é melhor que assim permaneça. O que se liga à suposição de que, no processo político, o campesinato só pode ter uma presença passiva e subordinada, isto é, subordinada à perspectiva, ao jogo e aos interesses de outra classe social (conservadoramente, à burguesia ou aos proprietários de terra; revolucionariamente, ao proletariado).<sup>3</sup>

A fase inicial da colonização brasileira constituiu a mudança de instituições portuguesas para um país habitado por uma coletividade indígena, com uma organização social igualitária, em que o solo era explorado pelos nativos e os frutos partilhados entre todos. Neste sentido, as tribos indígenas não sentiam necessidade de demarcar territórios que ocupavam.

Devemos considerar que a terra, historicamente, apresenta um significado relevante na vida dos índios, sendo ela uma extensão do seu corpo. As comunidades indígenas são constituídas pela posse coletiva terra, que é o meio essencial de produção. E todas as riquezas possuídas por um determinado território são de acesso a todos os membros da sua sociedade. Tratam-se de pessoas organizadas em unidades de produção e consumo, e não de indivíduos isolados. Organização esta que se dá em torno de relações de parentesco e casamento, que tem uma política bem acentuada neste tipo de sociedade.

Karl Marx, em *Formações Econômicas Pré-Capitalistas*, enfocou o aspecto sobre a comunidade tribal, por meio da seguinte argumentação:

Ela aparece, não como o resultado, mas como a condição da apropriação (temporária) e da utilização comum do solo. A comunidade tribal primitiva ou, se se quiser, o estado gregário, é a primeira condição – a comunidade

---

<sup>3</sup> MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.12.

do sangue, da língua, dos costumes, etc. – da apropriação das condições objetivas da vida e da atividade reprodutora e criadora de produtos. Cada indivíduo detém o estatuto de proprietário ou de possuidor apenas enquanto membro da comunidade. São nessas condições que se efetua as apropriações reais por intermédio do processo do trabalho.<sup>4</sup>

É preciso dizer que todos os indivíduos de cada uma dessas sociedades ocupam o mesmo direito de explorar os recursos do território comum.

Nesse enquadramento histórico, não existe nas sociedades indígenas a mediação do dinheiro e há apenas trocas recíprocas que podem ocupar um espaço central nos rituais e na economia. São sociedades em que não há mercado. As pessoas, pelo fato de terem o mesmo acesso às riquezas de seu território, não se preocupam em enriquecer, portanto, não há preocupação com o lucro e não há ricos e pobres. Seu trabalho não cria valor, simplesmente, mesmo havendo excedente, é destinado para sua manutenção, da família e da comunidade.

É importante levar em consideração o conhecimento minucioso que os nativos têm dos lugares em que vivem, portanto podem explorá-lo de modo racional que impeça a destruição ou o desequilíbrio ecológico do meio ambiente, e também de maneira que garanta o máximo aproveitamento de seus recursos.

Por serem sociedades em que não há separação entre força de trabalho e meios de produção, trabalha-se apenas para manter o sustento e produzir o suficiente para cumprir as obrigações sociais expressas nas trocas recíprocas. É por tal motivo que parece serem poucas as horas que os índios costumam dedicar ao que consideramos trabalho. Portanto, a terra não é para lucro e nem para poder, mas sim para a sua sobrevivência.

Quando Portugal decidiu ocupar o Brasil, isto é, povoá-lo e explorá-lo de modo mais efetivo, iniciou a tarefa da produção de cana-de-açúcar, altamente rentável e que os portugueses tinham experiência na Ilha da Madeira desde meados do século X. As terras coloniais foram divididas administrativamente em 14 Capitanias Hereditárias no período de 1534 a 1536. Estas pertenciam ao donatário que tinha o privilégio de instalar moendas e outros engenhos.

Nessa conjuntura vigorou a denominada Lei de Sesmarias, aprovada em Portugal, no ano de 1375 e estabelecia a praxe da concessão de terras a particulares, objetivando a efetiva ocupação. O território brasileiro foi repartido em

---

<sup>4</sup> MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Porto: Publicações Escorpião, 1973. p. 6



enormes latifúndios e a viabilidade do empreendimento passava pelo trabalho cativo, desconsiderando a função social da terra.

Segundo José Honório Rodrigues em *História e historiografia*, em Portugal, as sesmarias eram pedaços de terras não aproveitadas pelos senhores diretos que eram redistribuídas. O rei indicava os sesmeiros que teriam a incumbência de dar as sesmarias. No Brasil, houve outra interpretação, ou seja, os sesmeiros eram aqueles que obtinham qualquer porção de terra por sesmaria.

Na realidade, em Portugal, a Coroa pretendia o aproveitamento total das terras do Reino para a produção de alimentos. No Brasil, conforme o regime de doações de terras com base na Lei das Sesmarias, surgiram as Capitânicas Hereditárias que visavam o povoamento, a ocupação e principalmente a defesa das terras brasileiras.

Jacob Gorender em *O escravismo colonial* defende que o sistema de Capitânicas Hereditárias deve ser compreendido como manifestação de um tipo de empreendimento colonizador europeu do período mercantilista. Não foi uma transferência direta da propriedade da terra. Os donatários não conservavam nenhum direito notável sobre as sesmarias, limitando-se tão somente a exercer o poder público, a posse das mesmas. Estes só se tornavam proprietários privados de 20% da área de sua respectiva capitania e se obrigavam a distribuir os 80% restantes a título gratuito de sesmarias.

Gorender afirma que a Coroa portuguesa autorizou a distribuição de sesmarias entre aqueles que realmente tinham condições de fazê-las produzir. Elas não eram confiadas a pessoas de poucos recursos, uma vez que o cultivo da terra, voltado para o mercado externo, exigia grandes somas para a compra de escravos e de ferramentas, e só a exploração de vastas extensões era lucrativa.

Como a terra tinha pouco valor, Portugal concedeu sesmarias para garantir futuros investimentos na produção destinada à exportação, em vez de assegurar sua efetiva ocupação. Dessa forma, a terra podia ser legitimamente possuída sem ser imediatamente cultivada ou ocupada, bastando, para tanto, que fosse futuramente utilizada.

Conforme Gorender, vários governadores-gerais ou seus filhos receberam sesmarias imensas, às vezes verdadeiras donatarias. A legislação não se preocupava com o tamanho dos lotes. Na realidade, não havia mercado imobiliário. Somente em fins do século XVII, a Coroa tentou limitar a extensão das sesmarias,

exigindo que cultivassem as terras ociosas em determinado prazo. As sesmarias deveriam ser medidas, demarcadas e os sesmeiros deviam pagar tributo sobre a produção.

Para aqueles que não se beneficiaram pelo sistema de sesmarias, a posse era a via de acesso a terra aos colonos pobres. Neste caso, quando era concedida uma sesmaria em terra anteriormente ocupada por pessoas consideradas em situação ilegal, estas passavam a morar na condição de agregados, para manter a posse, enquanto fosse conveniente ao sesmeiro.

Com o passar do tempo, o sistema de Capitânias Hereditárias fracassou, uma vez que a falta de comunicação entre elas e a ausência de incentivo por parte da Coroa portuguesa fizeram com que aqueles que haviam recebido a propriedade retornassem a Portugal.

A partir de então, um novo sistema político-administrativo foi instalado, denominado de Governo-Geral do Brasil que disciplinava o exercício dos poderes, a exploração das riquezas, cobrança de tributos entre outros. As concessões se tornaram alvo de favorecimento de pessoas ligadas ao Governador, surgindo os grandes latifundiários por dimensão que possuíam enormes áreas sem ocupá-las ou até mesmo sem aproveitá-las.

## **2.2 A Lei de Terras e suas consequências**

A estrutura formada apoiava-se na grande propriedade, a exploração de um produto tropical exportável já conhecido e a utilização do braço escravo – inicialmente o índio e depois o negro. Não houve fórmulas novas, pois, tudo se processou de acordo com a tradição lusitana.

No ano de 1822 o Brasil tornou-se independente e o processo de concessão de terras foi paralisado, surgindo uma nova fase na ocupação sem qualquer restrição legal, ficando disponível a qualquer pessoa que quisesse ocupá-la. Conforme Jacob Gorender em *O escravismo colonial*, em resolução de 17 de junho de 1822, são suspensas as concessões de terra de sesmarias, até que a nova lei regularizasse a questão. O período que vai de 1822 até o ano de 1854, quando é regulamentada a Lei de Terras de 1850, foi marcado pela ocupação incessante, dado que a posse era a única forma de obtenção de terras.

A Lei de Terras foi implementada para substituir o regime de sesmarias. Essa lei impedia a abertura de novas posses, sendo proibida a aquisição de territórios por outro título que não fosse o da compra. Tal iniciativa veio após o problema da mão-de-obra escrava, pois a intromissão do trabalho livre abriu possibilidade para uma corrente imigratória no país. No entanto, este decreto-lei dificultava ao imigrante poder adquirir propriedades.

Outra mudança resultante dessa lei foi o camponês ter passado a ocupar um espaço diferente do fazendeiro, contrário à relação anterior entre o sesmeiro e o posseiro cuja concessão de uma sesmaria podia ocorrer em terras já tomadas por posseiros. Portanto, uma parcela de trabalhadores rurais passou a ser representado por pequenos proprietários dependentes do mercado, uma vez que sua existência é controlada por uma terra já convertida em mercadoria. Desse modo, acrescenta José de Souza Martins:

As questões de terras só podiam surgir a partir do momento em que passaram a ter valor ou, ao menos, a partir do momento em que passou a fazer parte da fazenda, passou a ser a parcela principal da fazenda, o que antes cabia ao escravo. Antes, o fundamento da dominação e da exploração era o escravo; agora passa a ser a terra. É a terra, a disputa pela terra, que trazem para o confronto direto camponeses e fazendeiros.<sup>5</sup>

A entrada das relações capitalistas no campo, conforme José de Souza Martins em *Os camponeses e a política no Brasil* trouxe a transformação do escravo em homem livre apenas para poder vender sua força de trabalho ao latifundiário recebendo um salário injusto, tornando-se cada vez mais subjugado pela força do capital. Neste caso há, notoriamente, a presença da mais-valia, teorizada por Karl Marx. Podemos ainda afirmar que o homem do campo passa a ser a alavanca do círculo vicioso, uma vez que participa da produção, sendo também parte integrante do mercado consumidor e só não está presente, é claro, na acumulação do lucro.

As modificações que atingiram de fato os trabalhadores rurais foram à abolição da escravatura e a transferência das áreas devolutas do patrimônio da União para os Estados. O fim do tráfico negreiro contribuiu para as classes dominantes tomarem providências de ordem legal, a fim de substituir o trabalho escravo sem prejuízo às lavouras do café e da cana-de-açúcar.

---

<sup>5</sup> MARTINS, op. cit., p. 63.

Com a Proclamação da República em 1889 estabeleceu-se o Regime Federativo no começo do século XX, transferindo-se aos Estados as terras devolutas e as minas encontradas no seu território. Estes foram adotando, a partir de então, a legislação de terras ainda do Império e o respectivo regulamento. Uma vez constituídos em unidades autônomas, cederam aos municípios que iam organizando a parte das terras devolutas, necessárias ao assentamento e formação de suas cidades, vilas e povoados. Após esta mudança histórica, a União ficou responsável somente pela defesa das fronteiras. Desta forma, os Estados tiveram autonomia para gerenciar suas próprias leis e administrar suas terras.

Nos primeiros anos após a proclamação da República as bases da ordem social já se encontravam alteradas. O monopólio de classe sobre o trabalhador escravo se transfigurou sobre a terra. O escravista transformou-se em senhor de latifúndios.

No plano político, conforme José de Souza Martins, em *Os camponeses e a política no Brasil*, os anos iniciais do Brasil republicano foram caracterizados pelo fenômeno conhecido como coronelismo, sendo o poder de um coronel dependente da sua capacidade de troca. Portanto, gerava-se um vínculo entre coronéis e políticos constituído pela troca de favores, principalmente por votos, uma igualdade de mercado, que só se realiza entre possuidores de mercadorias. Essa é uma razão que diferencia o clientelismo político brasileiro da sujeição feudal ocorrida na Europa durante a Idade Média.

No Brasil, o rurícola esteve sempre alijado aos benefícios da expansão capitalista: latifúndios e grandes índices de exportações da lavoura não se relacionaram harmonicamente com a migração, o êxodo, a fome, os conflitos e o favelamento vivenciado por inúmeros homens e mulheres espoliados com o desenvolvimento. É por isso, que as tentativas destes sujeitos de retornarem a terra é recebida, muitas vezes, com violência e agressão. No tocante a essa questão, José de Souza Martins menciona uma indagação que não fica claramente respondida pela nossa Constituição: “O direito de propriedade que, afinal de contas, o camponês invoca judicialmente para resistir às tentativas de expropriação é o mesmo direito que o capitalista invoca para expropriar o camponês?”<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> MARTINS, op.cit., p.16.

A industrialização no Brasil, iniciada no princípio do século XX, ganhou um dinamismo e um potencial a partir de 1950. Neste contexto, intensificou-se a urbanização brasileira, surgindo novos grupos sociais com novos interesses e a agricultura continuou a seguir o modelo agrário-exportador, não apresentando indícios de modernização.

No entanto, o descompasso entre a indústria e a agricultura, passou a ocupar espaço nas discussões políticas, sendo necessário modernizar também o campo brasileiro.

Conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo*, politicamente, a burguesia industrial passou a representar uma maior importância no cenário nacional. Mesmo assim, as tradicionais oligarquias rurais continuaram a marcar presença no Congresso Nacional, mantendo controle absoluto sobre a propriedade da terra e excluindo os trabalhadores rurais de uma série de direitos sociais e políticos conquistados pelos operários urbanos até 1964, quando é criado o Estatuto da Terra.

Na segunda metade do século XX, os conflitos no mundo rural se multiplicaram quando neste momento os interesses dos camponeses foram colocados em segundo plano em consequência do crescimento operário, o que pode ser elucidado pelo fato da história brasileira contemporânea ter se pautado muito nos problemas urbanos em detrimento daqueles que envolvem o campo. Um exemplo comprovador desta afirmação pode ser explicitado por meio de uma greve operária se transformar em estímulo para pesquisas acadêmicas, enquanto os conflitos relacionados ao trabalhador rural sendo reprimidos e marginalizados.

Dessa forma, o camponês é visto no cenário político como um excluído. Assim, sublinha José de Souza Martins:

Essa exclusão define justamente o lugar do camponês no processo histórico. A ausência de um conceito, de uma categoria, que o localize socialmente e o defina de modo completo e uniforme constitui exatamente a clara expressão da forma como se tem dado a sua participação nesse processo – alguém que participa como se não fosse essencial, como se não estivesse participando.<sup>7</sup>

Neste sentido, lembramos das grandes lutas camponesas ocorridas no final do século XIX e início do século XX, Canudos e Contestado, combatidas pelo

---

<sup>7</sup> MARTINS, op. cit., p.25.

Exército brasileiro por serem consideradas anti-republicanas. Tais embates não se remetiam, na verdade, ao regime político, mas buscavam alterações nas condições de trabalho e de vida dos envolvidos, independente de serem monarquistas ou republicanos, não era esse o cerne da questão.

A preocupação com os aspectos ideológicos, religiosos ou mesmo militares, por vezes, supera o objetivo específico de entender tais movimentos messiânicos que o Brasil contemporâneo conheceu como manifestações da luta pela terra e, consciente ou inconscientemente, da luta pela reforma agrária.

No movimento de Canudos, conforme Clóvis Moura em *Sociologia política da guerra camponesa de Canudos* destaca-se o papel de Antônio Conselheiro que, prevendo o retorno do rei D. Sebastião, organiza os camponeses numa perspectiva sonhadora, antecipando a inauguração de uma era de fartura para os pobres camponeses.

O discurso ideológico sintetizava a revolta contra as condições de vida da massa camponesa, o pagamento de impostos, a ausência de terra para plantar e a rejeição à República, entendida pelo beato como o demônio que destruía a vida do povo. O discurso messiânico contempla as aspirações de satisfação das necessidades imediatas dos camponeses e uma perspectiva revertida em promessa de um mundo futuro em que todos teriam assegurado a felicidade, e foi capaz de mobilizar uma imensa quantidade de camponeses.

Essa população pauperizada seguiu Conselheiro até a localidade de Canudos, onde se construiu uma cidade utópica em que a provisão material, a defesa militar, o culto religioso e a utilização coletiva da terra configuravam numa busca de comunidade igualitária. O governo reagiu com violência a Canudos, organizando fortíssimas expedições militares, que colocaram um ponto final à disputa quando conseguiu a destruição total da comunidade.

Como afirma Clóvis Moura em *Sociologia política da guerra de Canudos* pode-se avaliar a impossibilidade efetiva daquele movimento de conseguir, naquele contexto, uma vitória definitiva sobre as forças da ordem e, assim, afirmar uma alternativa coletivista de sobrevivência para as massas camponesas. As condições de desenvolvimento do país no fim do século do século XIX, a afirmação da República enquanto forma de governo e o atraso secular do nordeste do país seriam motivos suficientes para se fundamentar a tese da imaturidade histórica do Brasil no momento em que ocorreu o movimento de Canudos.

Além dos movimentos messiânicos, registra-se também o banditismo social no Nordeste, com o Cangaço, não obedecendo à lógica dos movimentos sociais camponeses, uma vez que se apresenta como um conglomerado de ações isoladas de grupos que lutaram de modo contraditório, ora aproximando-se da massa camponesa, ora aliando-se aos coronéis.

Conforme José de Souza Martins em *Os camponeses e a política no Brasil*, os supracitados movimentos sociais no campo que se agitavam contrários ao cenário da pobreza e da miséria, tanto em Canudos quanto em Contestado, tiveram suas lideranças acusadas de monarquistas pelo Exército. É claro que as lutas eram contra a república dos coronéis sendo o monarquista sertanejo diferente dos Braganças portugueses: “A monarquia era simplesmente o contrário da república, com suas injustiças e violências contra os pobres do campo. Era basicamente uma monarquia religiosa e igualitária.”<sup>8</sup>

### 2.3 A questão agrária após 1950

Na década de 1950, o homem do campo começou a se organizar, fazendo greves em vários estados brasileiros nas fazendas de cacau, cana-de-açúcar e nos cafezais paulistas.

Em 1954, após discussão de reivindicações como o confisco das terras dos latifundiários e das companhias estrangeiras e sua distribuição gratuita entre os assalariados agrícolas; camponeses sem terra ou possuidores de pouca terra; entrega de títulos legais de posse a todos os camponeses que recebessem essas terras; medidas de estímulo à produção, como ajuda técnica, crédito fácil e barato, fornecimento de ferramentas e adubos; proibição de todas as formas de exploração, como a meia, a terça, pagamento em espécie e trabalho gratuito; criação de um banco para atender aos que recebessem terra após a reforma agrária, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).

A ULTAB, segundo Leonilde Sérvo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo*, configurou-se numa entidade nacional que se propôs a exercer o papel de força aglutinadora e direcionadora das lutas que envolviam o

---

<sup>8</sup> MARTINS, op. cit., p. 57.

homem do campo. A sua criação, um esforço do PCB, foi um passo fundamental para a superação do localismo e do isolamento dessas lutas. Ela foi importante também para a categoria camponês que ganhou significado social e político.

Um dos primeiros frutos dessa aglutinação camponesa foi a luta de posseiros no norte de Goiás (Formoso e Trombas), sendo o maior líder, José Porfírio, eleito deputado estadual em 1962. Conflitos semelhantes a este ocorreram em Pernambuco, Bahia, Paraíba, São Paulo, Maranhão, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná.

Neste contexto, também ocorreram as lutas de arrendatários, sendo o conflito de Santa Fé do Sul o exemplo típico por meio da operação “arranca-capim” que consistia em destruir os pastos formados pelos arrendatários. As maiores reivindicações eram contra as altas taxas de arrendamento e à obrigatoriedade de deixar o pasto formado após um período de uso. A repressão articulada pela Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) levou o líder Jofre Correia Neto à prisão e os trabalhadores não conseguiram permanecer na terra. Portanto, as dificuldades encontradas pelos trabalhadores a fim de se organizarem foram ficando cada vez mais nítidas. De acordo com a ULTAB, essas seriam algumas causas:

Dispersão dos trabalhadores agrícolas, espalhados pelas fazendas em regiões distantes. Esse isolamento possibilitava a sujeição à influência e à pressão dos proprietários de terra.  
Os camponeses eram mais perseguidos e explorados do que os trabalhadores urbanos.  
As migrações constantes e o êxodo rural como consequência das dificuldades encontradas pelo rurícola para sobreviver  
A própria natureza do homem rural, oprimido e explorado, torna-o arreado e desconfiado.  
A forte resistência dos que estão interessados em manter o estado atual das coisas dificultava a organização independente destes trabalhadores.<sup>9</sup>

Com as crescentes agitações no mundo rural e a dificuldade dos rurícolas nele permanecerem, as Ligas Camponesas, criadas em 1955, tornaram-se uma das protagonistas na luta por uma reforma agrária no país. Segundo as Ligas, a redistribuição fundiária somente ocorreria se fosse revogado o monopólio de classe sobre a terra cedendo lugar à propriedade camponesa, inclusive à estatização da propriedade.

---

<sup>9</sup> MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989, p. 56.



Conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo*, neste enquadramento histórico, surgem às manifestações dos arrendatários, dos meeiros que trabalhavam em terra alheia entregando, geralmente, a metade da produção pelo seu uso. A luta destes sujeitos era contra o aumento das taxas de arrendamento, culminando no surgimento das primeiras Ligas Camponesas em Goiás e no Triângulo Mineiro que, posteriormente, foram se espalhando pelo país. Em todos estes conflitos, a repressão foi marcante.

Segundo Mitsue Mrissawa, em *A história da luta pela terra e o MST*, em 1950 muitos engenhos em Pernambuco eram utilizados por foreiros, que pagavam aos proprietários da terra por sua utilização. Com a tentativa de elevação do foro e a crescente expulsão dos foreiros, estes passaram a ter voz no cenário político por meio do deputado Francisco Julião. Com o tempo, surgiu a Liga Camponesa da Galiléia, que deu seqüência à formação de outras ligas no país, objetivando reflexões e direcionamentos à questão da terra no Brasil. Em 1962, já havia um debate expressivo sobre a reforma agrária e os trabalhadores rurais realizavam ocupações em diferentes localidades. O regime militar cerceou as ações de Francisco Julião e de outros líderes das ligas, conseguindo descaracterizá-las e enfraquecê-las.

Nesse percurso histórico, vários posseiros são expulsos da terra e obrigados a trabalharem como parceiros dos fazendeiros. Sendo assim, o camponês foi compelido a entregar ao proprietário uma parte da sua produção e também do seu tempo, empregado na derrubada da mata ou na formação do cafezal.

No contexto destes conflitos, duas formas de organização social surgiram: os sindicatos e as associações civis. Os sindicatos, segundo Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais* eram a organização dos trabalhadores assalariados – colonos, moradores, camaradas – respaldados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Esta, ainda que não regulamentasse tal sindicalização, era o meio mais eficiente de luta por direitos trabalhistas. As associações civis destinavam-se aos que tinham acesso à terra – posseiros, arrendatários e meeiros. A luta destes era contra os despejos, aumento de renda que resultava nas demandas por alterações fundiárias.

As primeiras experiências de organização de trabalhadores foram muito significativas ao homem do campo. Um aspecto a ser ressaltado foi a enorme mobilização camponesa que fez eclodir conflitos generalizados por todo o país,

mostrando que os latifúndios eram, além de uma grande propriedade tecnicamente atrasada e pouco produtiva, e representavam aos seus possuidores o exercício do poder.

Importante ressaltar que nesta conjectura, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) esteve presente na tentativa de ter a reforma agrária como o caminho para a transformação social, a fim de extinguir o latifúndio e o latifundiário, enquanto classe, e estabelecer uma forte aliança entre o proletariado urbano e o campesinato.

Após a mudança internacional das políticas dos partidos comunistas, resultante da desestalinização, o PCB teve que rever suas posições anteriores que consistiam em confiscar a terra dos latifundiários e distribuí-las gratuitamente aos camponeses.

Leonilde Sérvolo de Medeiros em *História dos movimentos sociais no campo*, evidencia que a base do partido entendia ser a reforma agrária o caminho pela transformação radical da estrutura agrária, eliminando o monopólio sobre a terra e a exploração das relações pré-capitalistas de trabalho. Porém, a condição necessária era a formação de uma frente única, interessada em combater o imperialismo norte-americano que contava com o apoio de setores capitalistas dentro da nossa sociedade.

A política de frente única significou o privilégio de formas legais de luta e organização na busca por possíveis reformas democráticas na Constituição, entre elas, a reforma agrária. Para conquistá-la seria necessário iniciá-la a partir de medidas parciais que permitissem o acúmulo de forças e organização. Algumas dessas medidas parciais, no entendimento do PCB, seriam: o pagamento da terra deveria ser feito com base no valor declarado para fins fiscais, a obrigatoriedade de aforamento das grandes propriedades não aproveitadas ou pouco aproveitadas, retombamento e levantamento das propriedades rurais e regulamentação jurídica dos contratos agrários por meio de arrendamento e parceria.

Somava-se a essa luta pela reforma agrária, a extensão dos direitos trabalhistas urbanos ao homem do campo. No entanto, a mudança do PCB ao entender o percurso para a reforma agrária, criou uma divergência entre as forças políticas sobre a condução das lutas no campo e que teve importantes consequências sobre os rumos dos movimentos.

A partir deste momento, conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros em *História dos movimentos sociais no campo* só havia um ponto em comum entre as Ligas

Camponesas e o PCB: fazer a reforma agrária. Porém, a trajetória para se chegar a ela se tornou bastante distinta. O PCB entendia que seria possível realizá-la por meio de medidas parciais tendo como base a aglutinação de forças, sendo esta uma revolução de caráter democrático burguês e antiimperialista. Contrária a essa postura, a direção das Ligas Camponesas defendiam ser o campesinato a principal força da revolução brasileira, sendo o seu objetivo nitidamente socialista. Suas lideranças não viam nenhuma possibilidade de se estabelecer uma frente única por meio de uma aliança com a burguesia e com os latifundiários. Faziam severas críticas às medidas parciais, consideradas apenas temporizadoras.

No entanto, a ilegalidade que foi colocada ao PCB dificultou essa aproximação entre os segmentos sociais rurais e urbanos e nenhum trabalho sistemático no meio rural foi por ele desenvolvido.

A partir de 1961, as Ligas Camponesas começaram a entrar em crise à medida que entendiam que o caminho para a transformação social só se concretizaria por meio de guerrilhas revolucionárias. Neste contexto, a Igreja Católica, ao mesmo tempo em que se preocupava com os problemas sociais, objetivou conter o avanço das forças de esquerda representantes do “perigo comunista” no campo.

No entanto, o projeto audacioso das Ligas Camponesas em promover uma revolução no campo adormeceu nos braços de uma elite latifundiária que, mais tarde, apoiou o golpe político-militar.

Em seu lugar foi criada, em 1963 a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) que, conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo*, teve expressiva atuação diante da reestruturação do sindicalismo rural. Procurando se constituir em porta-voz das bandeiras históricas de luta dos trabalhadores rurais, ela se transformou numa referência obrigatória para o entendimento dos rumos de muitas lutas no campo em defesa dos direitos trabalhistas, da reforma agrária e da previdência social. O seu maior desafio era tentar mobilizar novamente os trabalhadores, oprimidos pela repressão, divulgar e tornar conhecidos os direitos que cabiam ao homem do campo, a fim de que eles fossem respeitados. O respaldo legal em que a CONTAG se apoiava era o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra.

No entanto, as dificuldades encontradas para se unificar as linhas de ação e transformar o sindicato em representante efetivo dos trabalhadores rurais, eram

muitas. Entre elas, destacavam-se: diversidade de posturas das direções; inexperiência dos elementos que o compunham; pessoas de outros grupos sociais com interesses políticos locais; a própria lei atrapalhava, pois para efeitos de enquadramento sindical passou a existir somente o trabalhador rural.

“Pessoa física que exerça atividade profissional rural sob a forma de emprego ou como empreendedor autônomo, neste caso, em regime de economia individual, familiar ou coletiva e sem empregados.”<sup>10</sup>

Segundo Leonilde Sérvalo de Medeiros, a instituição de um único sindicato, agregando diversos segmentos, com interesses distintos ou até mesmo contraditórios, impediam que os direitos do homem do campo fossem preservados, obedecidos e praticados. Na maioria dos casos, os sindicatos se tornaram apenas uma agência assistencial, espaço de arregimentação de votos e favores, semelhantes ao clientelismo político dos barões do café.

A sindicalização rural veio ao encontro dos interesses do Estado em tutelar as ações sindicais a fim de diminuir as tensões no campo. Embora fosse grande a mobilização dos trabalhadores rurais e tivesse se constituído um consenso nacional sobre a necessidade de superar o atraso da agricultura, a força da propriedade rural se impôs, impedindo qualquer alteração que ameaçasse o direito pleno de propriedade.

O presidente João Goulart cujo mandato se estendeu entre os anos 1961 a 1964 tinha uma proposta relevante para solucionar os problemas do campo: desenvolvimento econômico independente de base nacionalista, pois seria de fundamental importância tentar diminuir a relação de dependência do capital externo, sendo uma válvula de escape o aumento da produção agrícola. Nessa concepção, acreditava-se resolver uma questão atenuante e assoladora da economia do país que era a inflação, principalmente com a elevação dos preços dos gêneros alimentícios que, segundo José de Souza Martins:

Era o resultado do fato de que a agricultura havia se constituído num ponto de estrangulamento da economia, devido à oferta insuficiente de alimentos que decorria da estrutura fundiária do país, fortemente marcada pelo latifúndio improdutivo. A solução seria a reforma agrária. Ela teria como conseqüências, o aumento da produção, a ampliação do mercado interno e um fluxo maior de renda no meio rural.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> MEDEIROS, op. cit., p. 95.

<sup>11</sup> MARTINS, op.cit., p.91.

Imbuído nesse objetivo, João Goulart criou como um desdobramento das suas Reformas de Base, o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR) que veio para proteger o homem do campo, pois até então este não tinha um eficiente amparo legal, devido à atuação tutelada dos sindicatos pelo poder do Estado.

Esse estatuto passou a ser um referencial legal ao trabalhador, um regulador das relações entre capital e trabalho, podendo dessa forma exigir as contravenções na justiça. As inúmeras manifestações provenientes do homem do campo, agora respaldados levaram os latifundiários a reagirem violentamente contra o ETR, como afirma Ubaldo Silveira:

Os empregadores negaram as novas obrigações patronais, expulsaram os trabalhadores das propriedades rurais onde trabalham e moram, aumentando, desta maneira a problemática social da cidade. E a conclusão é conhecida: expulsão do trabalhador do campo para as periferias das cidades, formando o contingente denominado, inicialmente de “migrantes”, “volantes”, “pau-de-araras” ou “bóias-frias”. Muitos estão na zona rural e procuram terras para trabalhar, já que seu único ofício é a atividade agrária – transformando-se em posseiros; outros procuram outras alternativas como os “sem-terra”, que constituem um outro capítulo de nossa história no meio rural.<sup>12</sup>

Conforme José de Souza Martins, em *Os camponeses e a política no Brasil*, afirma que os camponeses, durante o governo João Goulart, também reivindicavam que a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), recém-criada, promovesse a distribuição das terras da Fazenda Federal, uma tentativa fracassada de uma fazenda experimental, cujas terras haviam sido ocupadas pelos grandes fazendeiros como inverno de seu gado. Essa reivindicação afrontou os fazendeiros, que começaram a organizar uma milícia com o objetivo de impedir a execução de um plano de reforma agrária na fazenda que já era propriedade do governo federal. A entrega das terras estava prevista para o dia 30 de março de 1964, quando então se daria o confronto. No dia seguinte, houve o golpe de Estado que derrubou Goulart e implantou a ditadura militar.

Conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo* após a implantação da ditadura militar no Brasil, as lutas no campo e na cidade se enfraqueceram devido à forte repressão social vinda do governo.

---

<sup>12</sup> SILVEIRA, Ubaldo. **Reforma agrária**: a esperança dos “sem-terra”. Franca: FHDSS, 2003. p.26.

Segundo Mitsue Morisawa, em *A história da luta pela terra e o MST*, com o golpe político-militar em 1964, o Estado passou a representar e a defender os interesses e privilégios de uma única classe: os dominantes. Dessa forma, os movimentos sociais tanto no campo como na cidade foram aniquilados pela censura, pela repressão, pela tortura e pelo desaparecimento de várias lideranças, cujo objetivo real era enfraquecer as resistências até as mesmas se dissiparem do cenário nacional.

Durante os governos militares um outro órgão foi criado a fim de se envolver com a problemática questão agrária, o Estatuto da Terra (ET). Entre os aspectos relevantes mencionados neste órgão é interessante pontuarmos a doutrina da função social da propriedade, conforme a Lei n. 4.504/64 destacada por Ubaldo Silveira:

Toda riqueza produtiva possui uma finalidade social e econômica, e quem a detém deve fazê-la frutificar, em benefício próprio e da comunidade em que vive. Como a terra é um bem de produção deve produzir espécimes de animais e vegetais, não apenas para a alimentação do ser humano, mas também para o bem-estar deste. A referida produção deve propiciar ao homem e a seus colaboradores – empregados, parceiros e membros da família, no caso da propriedade familiar – o lucro de seu esforço devem ainda atender às necessidades da comunidade. Por isso a terra não pode ficar improdutiva, nem o homem pode possuir área superior àquela que normalmente, dentro de suas possibilidades econômicas possa utilizar.<sup>13</sup>

Uma consideração negativa deste momento histórico, segundo Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo* foi a malograda atuação dos sindicatos. Além das cassações às lideranças sindicais, verificou-se em muitos lugares o despreparo e o peleguismo de muitos líderes, o que impedia que eles se tornassem referencial ao homem do campo. No final de 1970 e início de 1980, os conflitos no campo se tornaram mais contundentes, uma vez que era nítido não haver nenhuma pretensão do governo militar em aplicar o Estatuto da Terra e as práticas sindicais se mantinham cada vez mais distantes dos interesses trabalhistas relacionados ao meio rural.

A partir daí, a CONTAG entende ser necessário criar uma nova concepção de sindicato que estivesse interessado em promover um projeto de educação sindical constante sendo o seu objetivo preparar os trabalhadores para ações concretas de transformação, organizados sindicalmente, ou seja, a luta pela reforma agrária não

---

<sup>13</sup> SILVEIRA, op.cit., 2003, p.49-50.

se daria mais somente por encaminhamentos administrativos. A finalidade era priorizar a necessidade de um trabalho educacional junto aos sindicatos existentes. Essa proposta pedagógica, originária da Igreja, insistia na idéia de conscientizar os trabalhadores dos seus direitos para que eles pudessem ir à ação.

Como a função social da propriedade foi pela primeira vez apresentada como um dos princípios da Doutrina Social da Igreja no final do século XIX e início do século XX é muito significativo salientar o envolvimento da mesma na questão agrária que, a partir de 1975, com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) vem se preocupando com a relação existente entre o meio rural e o homem. O seu surgimento caracterizou uma nova postura a ser adotada pela Igreja junto ao mundo rural.

Conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo* no início da década de 80 do século XX, o processo de redemocratização já sendo iniciado contribuiu para que as lutas dos trabalhadores rurais ganhassem um salto de qualidade. Outros dois fenômenos fundamentais para dinamizar os conflitos foram a entrada da CPT nesse embate e o reconhecimento da ineficácia das ações sindicais de caráter apenas administrativos e não práticos, predominantes no sindicalismo. Neste contexto, novos atores emergiam com o propósito de estruturarem o projeto sindical rural amparado legalmente. A mobilização por meio de greves, neste momento, se espalhou pelo país. Porém, dos inúmeros sindicatos existentes, alguns constituíram referência aos trabalhadores, outros, no entanto, se configuraram em agências de prestação de serviços assistenciais.

Percebemos que o sindicalismo em alguns momentos históricos manteve vivas as esperanças de transformação social e que, em outros, se enredou em suas próprias contradições e nos limites de sua atuação.

## **2.4 A temática agrária pós regime militar**

No contexto histórico da década de 1980, surgiu um novo personagem na luta pela terra no país: os trabalhadores do Movimento Sem Terra (MST). O desenvolvimento do capitalismo no campo trouxe a mecanização da agricultura e, conseqüentemente, inúmeros rurícolas se transformaram em mão-de-obra

desagregada da estrutura produtiva e perderam suas terras monopolizadas pela agroindústria que se expandia pelo país.

Leonilde Sérvolo de Medeiros em *História dos movimentos sócias no campo*, destaca que as referências históricas sobre a origem do Movimento dos Sem-Terra (MST) são as ocupações das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta (RS). Das várias ocupações de terra em todo o Brasil e do crescimento das formas de organização, resultou a fundação do MST em 1984 na cidade de Cascavel (PR). Portanto, o movimento é fruto da luta de vários organismos, tais como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); o PCB; o ( Partido Trabalhista Brasileiro) PTB e a ULTAB, sendo seu lema: “Terra não se ganha, se conquista”.

A partir desse momento, o MST, por meio de ocupações e acampamentos, passou a exigir do governo pós-ditadura a estruturação de um novo projeto de reforma agrária em que o Estatuto da Terra deveria ser recusado, sendo entendido como um entrave à redistribuição fundiária nacional.

Neste cenário, ampliavam-se os debates, sendo as bases das discussões não somente a reforma agrária, mas também envolvia toda uma concepção do que era o sindicato. Verificou-se, portanto, o lançamento da proposta do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), durante o governo de José Sarney, auto-intitulado Nova República. Os objetivos gerais do plano, conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, em *História dos movimentos sociais no campo* consistiam em: mudar a estrutura fundiária do país, distribuindo e redistribuindo a terra; eliminar progressivamente o latifúndio; assegurar um regime de posse e uso da terra que atendesse aos princípios da justiça social; aumentar a produtividade, de modo a garantir a realização socioeconômica e o direito de cidadania do trabalhador rural.

Paralelamente, ocorreu a reação dos proprietários de terra, contrários à implantação de uma proposta de reforma agrária. Realizaram em Brasília, o Congresso Brasileiro de Reforma Agrária que resultou na criação da União Democrática Ruralista (UDR) passando a desempenhar um papel significativo na defesa dos interesses empresariais agrários e, num curto espaço de tempo, já existia em doze estados, com vinte e oito escritórios regionais e vinte mil sócios. O método tradicional utilizado por esta entidade, a fim de impedir ocupações, foi o da violência, sendo o símbolo desta entidade a frase: “Para cada área invadida, um padre morto”.



Por meio da UDR, os proprietários fundiários apareceram no cenário político, procurando veicular uma imagem moderna do campo brasileiro, desencadeando uma ampla campanha para garantir a eleição de deputados e senadores afinados com seus interesses.

Atualmente, os militantes do MST, mesmo com todas as adversidades e dificuldades são atores ativos da história de nosso país. Conseguiram comprovar que a reforma agrária não consiste em apenas conquistar a terra, mas também resgatar o princípio democrático e de cidadania que esteve silenciado nas três últimas décadas do século passado. A história de conquistas do MST tem inspirado a formação de outros movimentos sociais de luta pela terra e a mudança de comportamento de diversas organizações sociais e sindicais de trabalhadores rurais perante as lutas sociais de defesa de seus direitos e de realização de suas aspirações sociais que tem cada vez mais intensificado o embate: governo contra os movimentos sociais.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, e é interessante destacar que foi a primeira a inscrever a reforma agrária como um tema de seus capítulos e também a pioneira a trazer esse assunto. Nela assegurou-se que a propriedade deve atender à sua função social, tendo tal definição inspirada no Estatuto da Terra, conforme escreve Leonilde Sérvo Medeiros:

Aproveitamento racional, utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente, observância das disposições que regulam as relações de trabalho e exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e trabalhadores.<sup>14</sup>

Conforme Leonilde, em *Reforma agrária no Brasil*, a definição da função social na Constituição não foi o suficiente para impedir a existência de mecanismos que pudessem bloquear a possibilidade de uma reforma agrária nos moldes defendidos pelas organizações representativas dos trabalhadores do campo. Entre eles:

A definição de que as desapropriações deveriam ser feitas mediante prévia e justa indenização em Títulos da Dívida Agrária (TDA), com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis em até 20 anos, a partir do segundo ano. Com isso, consolidou-se a tendência, dominante desde os anos 1970, mas que fora questionada em meados dos anos 1980, por meio da proposta do PNRA, de que a desapropriação fosse feita com base em valores de mercado. A aceitação dos TDAs (até então considerados

---

<sup>14</sup> MEDEIROS, Leonilde Sérvo. *Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003 (Brasil urgente), p. 40.

“moeda podre”) nos processos de privatização, já em meados dos anos 1990, reforçou ainda mais essa tendência. Eliminou. Assim, o caráter punitivo das desapropriações, reivindicado pelas organizações de trabalhadores.<sup>15</sup>

No ano de 1993 foi instituída na Constituição a Lei 8.629, conhecida como Lei Agrária, tendo definido que

A propriedade que não cumprisse sua função social era passível de desapropriação; manteve os critérios constitucionais para definição da função social; estabeleceu que as terras rurais públicas (de domínio da União, dos estados ou municípios) passariam a ser destinadas preferencialmente à execução da reforma agrária; confirmou o banimento dos termos da lei da categoria latifúndio, substituído por um critério menos politizado de tamanho, calculado em módulos fiscais. Segundo essa definição, somente as propriedades acima de 15 módulos seriam passíveis de desapropriação.<sup>16</sup>

Conforme Leonilde Sérvolo de Medeiros, a Lei Agrária manteve ainda algumas controvérsias, possibilitando que as desapropriações continuem a serem discutidas judicialmente. A mais polêmica se refere ao conflito existente entre os requisitos que são utilizados para o cumprimento da função social e a definição de que terras produtivas não poderiam ser desapropriadas. Neste momento, a violência no campo ganha uma enorme dimensão e cresce significativamente o número de ocupações de terra no país, colocando a temática agrária novamente em pauta no cenário político.

No primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 1998, houve um considerável crescimento no número de trabalhadores assentados e, em 1999, foi elaborada a proposta denominada Novo Mundo Rural, que estabelecia o que se segue:

Na forma atual o processo de aquisição e transferência de terras supõe a intervenção do estado em todas as fases. A comunidade não tem qualquer participação, inclusive quanto à definição do preço da terra, embora por lei tenha que pagá-la. O fato de a indenização ao expropriado ser fixada pelo Poder Judiciário leva a um custo de transação que aumenta o preço da terra entre três e quatro vezes. Outra questão, associada ao modelo de desapropriação, é que as terras são, sempre, incorporadas ao patrimônio público e seu retorno ao patrimônio privado envolve necessariamente custos adicionais. Em termos práticos, isso significa a criação de vínculos

---

<sup>15</sup> MEDEIROS, op. cit., 2003, p. 40.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 41.

de dependência até que a titulação definitiva seja expedida e o pagamento quitado.<sup>17</sup>

Segundo Leonilde Sérvolo de Medeiros em *Reforma agrária no Brasil*, tal proposta foi uma iniciativa política que se caracterizava por garantir o assentamento de algumas famílias e reduzir conflitos emergentes. Para tanto, o governo criou o Programa Cédula da Terra, com um significativo apoio internacional, configurado num empréstimo de noventa milhões de dólares feito pelo Banco Mundial.

O acesso à terra foi permitido a todos trabalhadores que atendessem aos seguintes requisitos:

a) Fossem produtores rurais sem terra ou proprietários de terra caracterizada como minifúndio; b) fossem chefes ou arrimos de família, inclusive mulher responsável pela família; c) fossem maiores de idade ou emancipados; d) tivessem tradição na atividade agropecuária; e) manifestassem intenção de adquirir, por compra, por meio de uma associação de produtores, propriedade rural que lhes permitisse desenvolver atividades produtivas sustentáveis; f) pudessem apresentar um ou mais proprietários dispostos a vender-lhes o imóvel negociado previamente nas condições especificadas pelo programa; g) assumissem o compromisso de reembolsar as quantias financiadas para a aquisição do imóvel.<sup>18</sup>

A este respeito também sublinha Bernardo Mançano Fernandes em *Questão agrária, pesquisa e MST*, que a referida proposta do governo Fernando Henrique Cardoso pretende direcionar o processo de reforma agrária do país integrando-a ao capital, posicionando-se a favor dos ruralistas e procurando conter as lutas no meio rural. A nova política é compreendida pela criminalização das ocupações e na implantação do Banco da Terra, na extinção da assistência técnica e na mudança do modelo de linha de crédito agrícola para a agricultura camponesa, que prejudicou o desenvolvimento socioeconômico dos assentamentos rurais.

Os objetivos dessas políticas são diversos. Podem ser sistematizados na estratégia de desarticulação das relações entre as principais instituições envolvidas com o problema agrário, principalmente dos movimentos camponeses, sindicais, e na constituição de novos espaços de representação, por meio dos conselhos de desenvolvimento rural, em diferentes escalas geográficas. Essas ações são formuladas e realizadas na produção do modelo do capitalismo agrário.

<sup>17</sup> MEDEIROS, op. cit., 2003, p. 62.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 59-60.

Essa corrente teórica considera que os problemas relacionados à questão da terra, do campo e da cidade, do capital e do trabalho familiar, serão resolvidos pelo desenvolvimento do capitalismo. Segundo Bernardo Mançano Fernandes em *Questão agrária, pesquisa e MST*, dentro dessa perspectiva, não há questão agrária. E a sua negação está no fato dessa ser insolúvel na sociedade capitalista. Contudo, se é possível negar a questão, é impossível esquivar-se de seus efeitos, como por exemplo: a diferenciação social e a renda capitalizada da terra, que produzem a expropriação e a miséria.

Desse modo, pela impossibilidade de superação da questão agrária, por meio do paradigma adotado, o governo FHC ajustou estrategicamente uma política de transferência e substituição dos elementos da questão agrária. Assim, os elementos, em que os trabalhadores têm perspectiva de enfrentamento e resistência no espaço político, são transferidos para o espaço econômico, onde a resistência é reduzida. E os elementos constituídos de identidade política e histórica são substituídos por novos elementos, para a produção de outra identidade e outra história.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes em *A judicialização da luta pela reforma agrária*, a reforma agrária estrutural vem acompanhada de projetos educacionais. Já desde 1998, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) coordena a execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ele envolve uma articulação interinstitucional de estados, universidades e movimentos sociais com o objetivo de fortalecer a educação nos assentamentos por meio de metodologias específicas.

O objetivo do PRONERA é reduzir o índice de analfabetismo de jovens e adultos, trabalhadores rurais, residentes nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária e promover a elevação do seu nível de escolarização formal, ampliando o acesso ao ensino fundamental e médio, priorizando uma oferta associada à formação técnico-profissional. A metodologia de trabalho é composta por uma combinação do mundo escolar e da comunidade, permitindo articular os saberes aprendidos na escola com as experiências adquiridas no assentamento em que os alunos moram. Também concebe a construção do conhecimento pela prática dos assentados e suas decisões de mudança, o que implica na realização por parte dos alunos do diagnóstico da realidade de cada assentamento por meio de metodologias participativas.

O plano também prevê como parte da estratégia de desenvolvimento e consolidação dos assentamentos ações para garantir o acesso por parte dos homens e mulheres beneficiárias à saúde pública, assistência social e previdência social. E como acesso à cultura, proporcionará alternativas de estímulo à leitura desenvolvida com uma metodologia apropriada ao meio rural e coordenada por monitores da própria comunidade.

A conclusão deste plano, conforme Bernardo Mançano Fernandes em *A judicialização da luta pela reforma agrária*, é a de que a realização dos objetivos estabelecidos no PNRA exige modificações nas normas jurídicas e administrativas que regem o processo de obtenção de terras, implantação e desenvolvimento dos assentamentos e as ações dirigidas aos diversos segmentos que compõem o público alvo, como é o caso das comunidades quilombolas, os extrativistas, entre outros. Para tanto, é imprescindível a recuperação e o fortalecimento institucional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o principal órgão executor do PNRA, envolvendo ações de valorização, reestruturação e revisão de normas. A realização da Reforma Agrária determinada pela Constituição Federal obedece a um conjunto de normas que disciplinam a atuação do órgão executor e da Justiça. Esse conjunto está defasado e contém disposições que entorpecem e encarecem indevidamente os procedimentos de obtenção de terras para distribuição a famílias necessitadas.

Trata-se de normas que contribuem para impedir ou atrasar as vistorias e avaliação dos imóveis suscetíveis de desapropriação por interesse social, que promovem a elevação indevida das indenizações aos desapropriados e que dificultam a propositura de ações discriminatórias e a conseqüente arrecadação das terras devolutas de forma a dar segurança a proprietários e posseiros. Por fim, reforça-se a necessidade de avanços na ordem constitucional estabelecida pela Constituição Federal em 1988, no que diz respeito à proteção ao direito de propriedade e ao próprio contorno jurídico do Programa de Reforma Agrária.

José de Souza de Martins em *Expropriação e violência: a questão política no campo*, registra, fundamentalmente, os conceitos de terra de trabalho e de terra de exploração, mostrando a disparidade que a utilização da terra apresenta na realidade: a terra de trabalho pertence ao trabalhador do campo, o camponês, o parceiro, o posseiro, que a utilizam para dela extrair o seu sustento e o de sua família; a terra de exploração, pertence ao latifundiário que dela se utiliza como

reserva de valor, como terra de pasto, preocupado com o lucro e não com a sobrevivência dos que nela habitam.

Contextualizado à problemática suscitada acima por José de Souza Martins, surge no Brasil o Complexo Agroindustrial (CAI). O processo chamado de Modernização da Agricultura Brasileira, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970, tem se caracterizado pela aceleração do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, com sua própria dinâmica e especificidades, comandado e apoiado pelas políticas de incentivo do Estado. No entanto, o principal aspecto da modernização é altamente progressista, ou seja, a transformação do latifúndio semifeudal em latifúndio capitalista, denominado agronegócio, e o aprofundamento da divisão social do trabalho por meio da agroindústria, indústria de equipamentos e mecanismos de comercialização.

A modernização da agricultura agoniza e deixa mais transparentes as contradições de classe presentes no capitalismo. Sendo assim, ela tem um caráter conservador por ser excludente e concentradora de renda. O caráter conservador da modernização veio com o propósito de criar melhores condições para o desenvolvimento do capitalismo no campo, proporcionando o triunfo da grande produção, aumentando a produtividade e a qualidade dos produtos. A exclusão social e a concentração de renda são apenas características do capitalismo brasileiro tornadas mais visíveis com a modernização.

Vale lembrar que, numa perspectiva baseada no marxismo-leninismo a transformação desejável no campo é o triunfo da grande produção, que proporciona a penetração de relações capitalistas no campo e o aprofundamento das contradições capital-trabalho, pois é isso que cria as condições do desenvolvimento das forças produtivas e a possibilidade da superação dialética do modo de produção. A partir desse novo latifúndio, o capitalista, fruto da modernização, altamente integrado com a indústria, teremos o novo sócio do pacto de poder firmado a partir dos anos 1970. Nesse momento histórico, surge uma burguesia financeira internacionalizada que administra o Estado de acordo com os seus interesses especulativos.

O governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva iniciado em janeiro de 2003 vem prometendo ao Brasil alternativas sustentáveis de desenvolvimento. Em agosto de 2003, o presidente fez o seguinte pronunciamento:

A lei será cumprida ao pé da letra. Chamo a atenção dos sem-terra e também de proprietários rurais. O governo tem seu tempo e seu prazo, e a radicalização, neste momento, não traz nenhum benefício a ninguém. Afinal, todos sabem que somos um governo comprometido com as mudanças e justiça social.

Fui eleito para mudar o Brasil, mas não para mudar de qualquer jeito. Fui eleito para mudar para melhor e, sobretudo, para mudar em paz. E é isso que vou fazer.<sup>19</sup>

Porém, o atual momento histórico vem nos mostrando contradições a respeito do que fora pronunciado. O silêncio e a omissão têm caracterizado o referido governo com relação à temática agrária. O mesmo não ocorre com os detentores de capitais particulares ligados ao agronegócio, que têm se empenhado em promover o desenvolvimento rural a partir de uma realidade diferente daqueles que idealizam e desejam a reforma agrária.

Sobre esta perspectiva os governos recentes, pós 1970, do Brasil, são unânimes em reproduzir o modelo internacional sobre este desenvolvimento: ele deverá se realizar sob a hegemonia do capital oligopolista nacional e internacional, de maneira concentrada e intensiva, e indiscriminada em relação à exclusão social e à degradação do meio ambiente. Um suposto produtivismo sem escrúpulos sociais e ambientais tem sido critério central desse desenvolvimento.

O apoio aos grandes produtores, que priorizam a monocultura para exportação tem caracterizado o governo Lula. Sua política cria uma imagem distorcida, concebendo o agronegócio como grande gerador de empregos e renda para a população. Na realidade, esse setor beneficia apenas um pequeno número de produtores e de empresas transnacionais.

No tocante a essa questão, sublinha Otávio Ianni:

Essa administração federal está muito mais vinculada principalmente às injunções dos blocos mundiais de poder, que podemos traduzir em organizações multilaterais – como FMI, Banco Mundial e grandes corporações transnacionais – do que com os reais problemas nacionais. Tanto que a ampla impressão da opinião pública é de que Brasília é um outro mundo. O estado está totalmente dissociado da sociedade civil. Trata-se de um processo que começou com a ditadura militar e que se acentua, no plano econômico, com os governantes civis. É uma situação profundamente anômala – o estado não é uma instituição da sociedade nacional. Os governantes ou sabem e não dizem, ou não estão entendendo

---

<sup>19</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE IMPRENSA E DIVULGAÇÃO. **Discurso do Presidente da República**. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/download/discursos/pr146.doc>> Acesso em: 14 ago. 2006.

que não estão governando um país soberano, mas sim uma província do globalismo. Eles não são governantes, são administradores.<sup>20</sup>

No desenrolar dos conflitos rurais e na constituição dos sujeitos políticos no campo, podemos ler as dimensões da temática agrária brasileira. As alterações econômicas e sociais no país, por meio da industrialização, da urbanização e da modernização dos processos produtivos, significaram ao homem do campo a sua marginalização, uma vez que o processo urbanizador não veio acompanhado de um proporcional crescimento do emprego nas cidades. Mesmo os trabalhadores que conseguiram a sua inserção social no meio urbano, estão submetidos a receberem baixíssimos salários pelo trabalho realizado.

Importante salientar que a exclusão não se refere somente à não participação dos trabalhadores rurais na riqueza produzida. Ela está presente no plano social, político e ideológico, por meio da anulação do homem do campo como interlocutor dos seus próprios problemas.

Portanto, a temática agrária, pelas suas implicações históricas, políticas e sociais, é objeto de muitas análises e estudos, muitas vezes, bastante divergentes. A proposta de uma reforma agrária no Brasil, de forma organizada, consiste em garantir aos trabalhadores rurais uma cidadania que se corporifique em instituições e práticas democráticas, não apenas por meio de mecanismos formais. Este seria um enorme passo para começarmos a ler e a assistir uma outra história daqueles que tanto lutam e menos desfrutam dos resultados provenientes de seus árduos e dignos esforços.

A escola cidadã pode trazer expressivas contribuições nessa perspectiva: ao trabalhar as raízes históricas da concentração fundiária brasileira, os desdobramentos do capitalismo no campo e da formação e crescimento da agroindústria na vida dos rurícolas, assim como ponderar sobre os alcances e limitações da reforma agrária no país e desmistificar as ações dos movimentos sociais, pode efetivamente despertar o aluno para a transformação da realidade que o cerca, para a formação de sujeitos que busquem o desenvolvimento social de forma harmônica e justa. Assim, a escola responde a sua missão essencial: a formação plena do homem, crítico, propositivo e cidadão, capaz de conhecer a sua

---

<sup>20</sup> IANNI, Otávio. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 88.



própria realidade e, a partir dela, alcançar possibilidades de mudanças na sociedade que contribuirão para a concretização da cidadania.

### **3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DO PERCURSO DESAFIADOR À BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Parte-se da realidade, com a finalidade de compreendê-la e de construir conhecimento capaz de transformá-la; utiliza-se o que já sabe sobre a realidade (conteúdos), não como algo absoluto e definitivo nem como um fim em si mesmo, mas como subsídio para encontrar novas relações, novas “verdades”, novas soluções; os protagonistas da aprendizagem são os próprios aprendentes. Por isso acentua-se a descoberta, a participação na ação grupal, a autonomia e a iniciativa; desenvolve-se a capacidade de perguntar, consultar, experimentar, avaliar, características da consciência crítica.

(Juan Bordenave)

### 3.1 A função social da escola: percurso histórico

A escola é uma instituição social que se caracteriza como um local de trabalho coletivo voltado para a formação das gerações. Nela, se realizam importantes movimentos, aparentemente contrários, mas que se completam na função social escolar. O movimento de conservação, graças ao qual se assegura aos jovens o acesso ao saber historicamente construído como herança da humanidade a ser incorporado e ressignificado; e o movimento de transformação, que impulsiona à mudança, por meio de um fazer pedagógico, que se associa a uma prática social mais ampla, resultando na concretização de uma legítima práxis.

Baseando-se neste argumento, surgiu no Brasil em fins do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo do PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de se aproximar do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às particularidades locais.

Cabe lembrar que o PCN não é uma coleção de regras que pretendem normatizar o que os professores devem ou não fazer. Conforme já afirmamos, é uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Nesse sentido, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão em *Autonomia da escola: princípios e propostas* vêm apresentando um grande movimento em torno da tese da educação para e pela cidadania, intitulado “Projeto da Escola Cidadã”. O projeto nasceu no final de 1980 a fim de se opor ao projeto político-pedagógico neoliberal. As consequências dessa concepção da educação têm sido significativas não apenas em termos de gestão, mas em termos de atitudes e métodos e que formam o novo professor, o novo aluno, o novo sistema, o novo currículo, a nova pedagogia da educação cidadã.

Nos últimos anos, a concepção de Escola Cidadã foi marcada pela Ecopedagogia, entendendo o novo currículo com base na idéia de sustentabilidade. A educação para e pela cidadania é também uma educação para uma sociedade sustentável. A Escola Cidadã e a Ecopedagogia, conforme Moacir Gadotti se

sustentam no princípio de que todos, desde crianças, temos um direito fundamental que é o de sonhar, de fazer projetos, de inventar; enfim, todos temos o direito de decidir sobre nosso destino.

Contudo, não se trata de reduzir a escola e a pedagogia atuais a um modelo alternativo. Trata-se de, no interior delas, a partir da escola e da pedagogia que temos, dialeticamente, construir outras possibilidades, sem destruir tudo o que já existe. O futuro não é o aniquilamento do passado, mas a sua superação.

Conforme Hegel citado por Antônio Carlos Gil na obra *Métodos e técnicas de pesquisa social*, a lógica e a história humana seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem e dão origem a novas contradições que passam a requerer solução.

No tocante a essa mesma questão, explicita Antônio Chizzotti:

A dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.<sup>21</sup>

Desse modo, os nossos problemas atuais, inclusive os problemas ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver e, entendemos que eles devem ser trabalhados pela escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos. Assim, Moacir Gadotti sugere que precisamos reorientar a educação a partir do princípio da sustentabilidade, retomar nossa educação em sua totalidade. Isso implica uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores e da organização do trabalho escolar.

Diante desse novo ambiente histórico, é necessário re(entender) a função social da escola. Ela necessita exercer um papel humanizador e socializador, além de desenvolver habilidades que possibilitem a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista da cidadania plena. Para que possa realizar tal função, é preciso levar em conta a vida cotidiana daquele que aprende e a daquele que ensina, uma vez que cada um traz consigo elementos externos à realidade escolar, os quais devem ser relevantes dentro do espaço de criação e recriação das

---

<sup>21</sup> CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.80.

relações que se estabelecem no ambiente escolar. Eles devem ser uma referência permanente na ação educativa.

Com o intento de retomarmos alguns renomados teóricos da educação mundial e fazermos uma breve análise do percurso histórico educacional, nos embasamos nas discussões feitas por Bárbara Freitag, em *Escola, estado e sociedade*, que com muita competência discorre a respeito da temática mencionada.

Portanto, no que se refere à conceituação de educação e sua situação num contexto social, há na maioria dos teóricos uma concordância em dois pontos, conforme ressalta Freitag:

1º.) A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade.

2º.) Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica.<sup>22</sup>

Esse posicionamento foi inicialmente trabalhado por Émile Durkheim indicando que o homem precisa ser lapidado para viver em sociedade segundo uma reprodução de valores normatizados basicamente pela família e por instituições do Estado, como as escolas e as universidades.

A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transforma em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.<sup>23</sup>

A educação para Durkheim expressa uma doutrina pedagógica, que se apóia na concepção do homem e sociedade. O processo educacional surge por meio da família, igreja, escola e comunidade. Fundamentalmente, parte do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade.

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam,

<sup>22</sup> FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4.ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. p. 15

<sup>23</sup> Ibidem, p. 16.

por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado.

Para Durkheim, o fim da educação é desenvolver em cada indivíduo a perfeição de que é capaz. A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios; sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento, que referenciam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade é um produto dela.

Segundo Durkheim, o papel da ação educativa é formar um cidadão que tomará parte do espaço público, não somente o desenvolvimento individual do aluno. Acredita que a criança quando nasce não é um ser social, mas se torna um ser social a partir da educação e da formação que recebe. É por meio da educação que serão transmitidas às idéias de moral, hábitos e sentimentos, tornando o ser apto a conviver em sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, segue o pensamento de Talcott Parsons que apresenta a terminologia socialização como o mecanismo básico para a constituição de sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedade. Sem a socialização, segundo ele, o sistema social é incapaz de manter-se integrado, preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites.

Parsons ainda salienta que a sobrevivência de um sistema reprodutivo depende de uma adequação dos novos indivíduos aos valores e as normas que regem o seu funcionamento. Compactuando com os ideais de Durkheim, entende que valores como continuidade, preservação, ordem, harmonia e equilíbrio são básicos para o funcionamento de um sistema societário. Desse modo, Durkheim e Parsons são criticados e considerados conservadores.

Os dois autores não vêem na educação um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas, mas sim o know-how necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada.<sup>24</sup>

Dessa posição, divergem autores como Dewey ou Mannheim. Ambos vêem na educação um fator de dinamização das estruturas, por meio do ato inovador do indivíduo, sendo este habilitado a atuar na sociedade em que vive. Tanto o indivíduo

---

<sup>24</sup> FREITAG, op. cit. p. 18.

como a sociedade são vistos num contexto dinâmico de constantes mudanças. Sendo assim, acrescenta Bárbara Freitag: “Educação não é simplesmente um mecanismo de perpetuação de estruturas sociais anteriores, mas um mecanismo de implantação de estruturas sociais ainda imperfeitas: as democráticas”.<sup>25</sup>

Esse modelo educacional prevê a igualdade das chances condicionada a certos dons da natureza (força, inteligência e habilidade). Nesse caso, as desigualdades não são geradas pelo próprio sistema social e sim decorrentes das diferenças naturais existentes entre os homens.

Para Dewey a democratização global será alcançada pela ação da escola que educará para a vida. O desenvolvimento nos jovens das atitudes e disposições necessárias à vida contínua e progressiva de uma sociedade não tem possibilidade de se realizar pela transmissão direta de crenças, emoções e conhecimentos. Realiza-se com a intermediação do meio. O ambiente consiste no somatório de todas as condições que afetam a execução da atividade característica de um ser vivo.

O meio social consiste em todas as atividades dos pares que estão diretamente relacionados com a realização das atividades de qualquer um dos seus componentes. Ele tem um efeito educativo na medida em que cada indivíduo partilha ou participa em alguma atividade conjunta. Ao realizar a sua parte nesse trabalho associado, a pessoa apropria-se do propósito que a aciona, torna-se conhecedor dos seus processos e assuntos, adquire competências necessárias, e é impregnado pelo seu espírito emocional.

Dewey acrescenta que a formação educativa do caráter torna-se mais profunda e mais pessoal, sem uma intenção consciente, à medida que os jovens vão, gradualmente, fazendo parte das atividades dos vários grupos a que pertencem. Contudo, visto que a sociedade se torna cada vez mais complexa, constatou-se a necessidade de proporcionar um meio social especial que cuidasse especialmente do desenvolvimento das capacidades dos imaturos. Três das funções mais importantes, conforme Dewey, deste meio social são: simplificar e ordenar os aspectos de caráter que se deseja desenvolver; purificar e idealizar os hábitos sociais existentes; criar um meio mais amplo e mais equilibrado do que aqueles que influenciariam os jovens se deixados à mercê de si próprios.

---

<sup>25</sup> FREITAG, op.cit., p. 19.

Para Mannheim essa democratização se dará mediante estudo científico com bastante rigor das condições societárias vigentes. Após os resultados desse estudo entra em cena o planejamento social que terá na educação um dos seus instrumentos estratégicos para encaminhar e garantir a democratização.

Segundo ele, a educação é uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Define a educação como o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática porem controlada, planejada, mantida pelas próprias pessoas que a compõe. Entende que a pesquisa e o planejamento são elementares para o êxito escolar. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as dimensões históricas específicas. O planejamento é a interferência lógica, controlada nessas dimensões para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que se responsabilizará em colocar em prática os planos desenvolvidos é a educação.

Portanto, para estes dois autores, o objetivo final é a sociedade democrática harmoniosa em que conflitos e contradições encontram seus mecanismos de solução e canalização. Esse ponto de vista pode ser considerado conservador, semelhante a posição de Durkheim e Parsons, uma vez que implantada a sociedade democrática, a função da educação se limitará a sua manutenção.

Segundo Bourdier, a própria escola canaliza e aloca os indivíduos em suas respectivas classes sociais. Desse modo, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista. A contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas oportunidades. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

Conforme Bárbara Freitag, em *Escola, estado e sociedade*, os modelos dos teóricos até aqui abordados não revelam os verdadeiros mecanismos que produzem e mantêm as estruturas de desigualdade, mas escondem-nos atrás de aparentes



igualdades e equivalências. Uma análise crítica que desvela o caráter ideológico dessas teorias foi feita por Althusser, Poulantzas e Establet.

Se em Bourdier, em certos momentos se tinha a impressão de a escola ser não somente instrumento, mas também causa da divisão da sociedade em classes, Establet e Poulantzas, em Bárbara Freitag, deixam bem claro que tanto a escola como outras instituições de socialização – os aparelhos ideológicos do estado de Althusser – como a igreja, os meios de comunicação de massa e família, não só contribuem para a divisão em classes, como ainda para a sua reprodução ampliada.

Esses autores revelam a dialética existente na função social da escola dentro de um contexto da estrutura global da sociedade, mediante análise feita por Freitag:

Assim a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível. É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada.<sup>26</sup>

Poulantzas afirma que as funções da escola só podem ser analisadas em função das classes sociais às quais dirige sua ação e não em função de instituições ou redes escolares. Isso nos permite encontrar no interior da escola uma reprodução da divisão social do trabalho e garantir que o principal papel da escola capitalista não é qualificar diferentemente o trabalho manual e o trabalho intelectual, mas desqualificar o trabalho manual e sujeitá-lo, qualificando só o trabalho intelectual.

Althusser admite a importância estratégica da educação como instrumento de dominação em poder da classe dominante, porém não vê na educação importância estratégica como instrumento de libertação por parte da classe dominada. Para Freitag, nesse caso, faltou a Althusser a visão histórica e dialética dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e da escola, que serão discutidas por Gramsci.

As superestruturas do bloco histórico, conforme Gramsci constituem uma totalidade complexa em que no seu interior se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil.

A sociedade política agrupa o aparelho de Estado, entendido este em seu sentido restrito, realizando o conjunto das atividades da superestrutura que dão

---

<sup>26</sup> FREITAG, op. cit. p. 34.

conta da função de dominação. Por sua vez, a sociedade civil constitui a maior parte da superestrutura e é formada pelo conjunto das organizações privadas e, que correspondem à função de hegemonia que o grupo social dominante exerce sobre a sociedade global.

Antônio Gramsci atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil a dupla função dialética de conservar e minar as estruturas capitalistas. Segundo ele, na sociedade civil circulam ideologias que a classe hegemônica tenta impor a classe subalterna sua concepção de mundo. Tal situação se concretiza quando a classe no poder consegue neutralizar a circulação de contra-ideologias. Para realizar essa função hegemônica, a classe dominante recorre ao que Gramsci chama de instituições privadas, que para Althusser seriam os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), entre elas a escola.

Para escapar a essa dominação, Gramsci acredita que é na sociedade civil o lugar da circulação livre de ideologias, mediante a atuação dos intelectuais orgânicos que projetarão suas contra-ideologias, que poderão apoderar-se do AIE escolar, refuncionalizando-o, ao mesmo tempo em que a nova pedagogia nele se institucionaliza a fim de divulgar sua nova concepção de mundo.

Segundo Gramsci, toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política. Isso explica porque o controle do sistema educacional constitui um momento decisivo na luta de classes. Numa formação social historicamente realizada, para Bárbara Freitag, esse controle sempre é exercido pela classe dominante, mas, dependendo da sociedade e da conjuntura histórica específica, o Estado pode intercalar-se como mediador.

Sendo a sociedade política o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, Freitag enfatiza que Gramsci acredita que será ela a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção do mundo da classe dominante, a interpreta e a traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Assim, em um certo sentido, a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia formulada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante. Toda classe dominante procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantado.

Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado que depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil e que a mesma concepção de mundo absorvida em lei, agora se reflita nos conteúdos curriculares e nos sistemas de aprendizagem impostos aos alunos pelos professores. Assim, Gramsci sinaliza que a política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante.

A política educacional estatal age e se manifesta acima de tudo na superestrutura; de fato, porém, sua ação visa a infra-estrutura: aqui ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que a sustentam.

Por isso a política educacional se manifesta, direta ou indiretamente, também na infra-estrutura. A sua atuação é direta quando visa transformar a escola nos centros de qualificação da força de trabalho. Com isso o Estado procura ativar as forças produtivas em nome de um projeto de desenvolvimento da sociedade global, de fato, porém, no interesse dos detentores dos meios de produção.<sup>27</sup>

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, entende que educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática. A partir daí, torna-se imprescindível a solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o exclusivo do saber articulado. E de novo, Freire salienta, constantemente, que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia.

Igualmente, para ele, educar é como viver e exige a consciência do inacabado porque: “A História em que me faço com os outros é um tempo de possibilidades e não de determinismo.”<sup>28</sup>

No entanto, tempo de possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando:

---

<sup>27</sup> FREITAG, op. cit. p. 43.

<sup>28</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 58.

A decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada. O educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.<sup>29</sup>

A autonomia, a dignidade e a identidade do educando têm de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á inautêntico, palavreado vazio e inoperante. E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiência feitos pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola. Quando se coloca o educando no fundamento de qualquer proposta pedagógica vemos um princípio de mudança transformadora na escola, em que o aluno deixaria de ser o sujeito passivo e passaria a ser o sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Para Freire, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

Embora o pano de fundo para Paulo Freire seja o Brasil, a sua filosofia de educação é um clamor universal em favor da esperança para todos os membros da raça humana oprimida e discriminada. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando se realiza a expulsão do opressor de dentro do oprimido, como libertação da culpa (imposta) pelo seu fracasso no mundo.

Por outro lado, Freire insiste na especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz ele, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos, reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia. Conseqüentemente, não se poderá separar “Prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.”<sup>30</sup>

A idéia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém se pode contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão. Pois, quando fala de educação como intervenção, Paulo

---

<sup>29</sup> FREIRE, op. cit., p. 62-3.

<sup>30</sup> Ibidem, p.106-7.

Freire se refere a mudanças reais na sociedade no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, a educação, a saúde, em referência clara a situação no Brasil e em outros países da América Latina.

Para Freire, a educação é ideológica, mas dialogante, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é “Fundada na ética, no respeito a dignidade e `a própria autonomia do educando é vigilante contra todas as práticas de desumanização.”<sup>31</sup>

É necessário que o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudem a evitar a degradação humana e o discurso fatalista da globalização, como ele tão bem diz.

Para Paulo Freire em *Ação cultural para a liberdade* vivemos em uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria desfrutem dos bens produzidos e, coloca como um desses bens produzidos e necessários para concretizar o vocação humana de ser mais, a educação, da qual é excluída grande parte da população dos países subdesenvolvidos. Refere-se, portanto, a dois tipos de pedagogia: a dos dominantes, em que a educação existe como prática da dominação, e a do oprimido, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade.

O movimento para a liberdade deve surgir a partir dos próprios oprimidos e a pedagogia decorrente dessa ação será tecida com ele e não para ele. Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

A pedagogia do dominante é fundamentada em uma concepção bancária de educação, em que predomina o discurso e a prática, na qual o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos, apenas receptores que memorizam e repetem o discurso recebido. Tal proposta resulta em uma prática verbal, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical. O saber é dado, fornecido de cima para baixo, e as aulas fluem de forma autoritária, pois comanda quem sabe, ou seja, o professor tem um papel hierárquico, centralizador.

---

<sup>31</sup> FREIRE, op. cit., p. 11-2.

Dessa maneira, o educando em sua passividade torna-se um objeto para receber a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo. Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do oprimido, que como tal se acostuma e acomoda no mundo conhecido, o da opressão e, aí reside a educação exercida como uma prática da dominação.

Sendo assim, acreditamos em uma outra concepção do exercício da docência, a fim de contribuir para um modelo de educação, a partir de uma nova realidade societária.

Assim, o professor tem um papel em destaque, por exemplo, diante da problemática da terra no Brasil, uma vez que a exclusão social, a desigualdade e a ruptura da cidadania estão inerentes nesse processo e a escola é um veículo de fomento a ações de mudanças e não um meio de conformismo e permanências.

Na sociedade contemporânea, conforme Demerval Saviani em *Escola e Democracia*, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas; as quais, por meio da reprovação e da evasão, acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola; professores, funcionários, diretores e pais de alunos, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. No entanto sabemos que esta não é uma missão fácil, porém necessária.

José Carlos Libâneo, em *Didática* afirma que o monopólio do conhecimento é o fator que contribui para a manutenção de uma estrutura social. A possibilidade para mudança está na apropriação do conhecimento por parte daqueles que estão à margem da sociedade. Segundo ele, é por meio do domínio de conteúdos científicos, de métodos de estudos e habilidades e hábitos de raciocínio científico é que os alunos poderão formar consciência crítica face às realidades sociais, e assim terão capacidade de assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos das transformações sociais e de si próprios.

Aprender a lidar com o desconhecido, com o conflito, com o inusitado, com o erro, com a dificuldade, transformar informação em conhecimento, ser seletivo e buscar na pesquisa as alternativas para resolverem os problemas que surgem são tarefas que farão parte do cotidiano das pessoas.

A escola, no cumprimento da sua função social, deverá desenvolver nas crianças e jovens que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da contemporaneidade.

Dentro desse viés, desvelar o percurso histórico da apropriação da terra no Brasil, seus desdobramentos políticos e sociais, as diferentes condutas governamentais relacionadas a tal questão desnuda o contexto vivenciado no país ao aluno, o faz refletir, formar conceitos próprios e direcionar suas atitudes enquanto ser humano em busca de uma sociedade minimamente justa.

Assim, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de avaliar suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda.

De acordo com Demerval Saviani, a proposta da filosofia da educação em *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica* é de oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permitam posicionar-se diante dos problemas educacionais, aprofundando-se na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: conflito entre filosofia de vida e ideologia na atividade do educador, a relação entre meios e fins da educação, a relação entre teoria e prática, os condicionamentos da atividade docente, até onde se pode contá-los ou superá-los.

Aí reside a pedagogia do conflito de Moacir Gadotti, que em *Pensamento pedagógico brasileiro* a define como uma prática pedagógica que procura, não esconder o conflito, mas afrontá-lo, desmascarando-o. Para lutar contra as desigualdades, elas devem estar evidentes para todos os membros de uma sociedade e não ser percebida como um fato natural e universal.

Os conflitos de terra no cenário brasileiro, históricos e contínuos, que nos remetem a Canudos, Contestado, trabalho escravo e infantil nas lavouras, até ao surgimento do MST, por exemplo, urgem por serem discutidos na escola. Os latifúndios, hoje não mais fator de atraso, devem ser apontados como parte integrante de um processo socioeconômico com desfavorecimento de inúmeros

trabalhadores não absorvidos em políticas públicas diversas, mas proletarizados e sem expectativas de futuro. As lutas sociais decorrentes dessa conjectura necessitam ser expostas nas falas dos docentes, para que a transformação da sociedade possa efetivamente se tornar realidade um dia, já que a escola é, em sua missão maior, formadora de consciências e atitudes.

Moacir Gadotti, demonstra que se a escola não é o lugar possível para o diálogo para educadores e educandos, é porque na sociedade, a liberdade de expressão não é uma atitude desenvolvida de igual direito para todos. Os conflitos existem porque os interesses das classes sociais são divergentes. Uns lutam pela manutenção de sua posição social, outros querem a transformação da estrutura social, a fim de que se desenvolva uma igualdade social. Nesse contexto, o papel do educador, segundo Gadotti deve ser crítico e revolucionário. Sua função é a de inquietar, incomodar, perturbar. Essa não é uma tarefa fácil, mas o educador precisa assumir esse desafio, nessa sociedade de conflitos, de classes e de interesses diferentes, de criar condições necessárias que fortaleçam o aparecimento de uma nova concepção de homem, materializada em pessoas conscientes, solidárias, organizadas e capazes de superar o individualismo.

No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é o de ser um agente atuante do discurso contra-hegemônico. Em um país marcado por uma estrutura fundiária concentracionista e por uma elite historicamente agrária, abordagens que desvelem as questões sociais decorrentes dessa faceta devem ser levantadas e esclarecidas pelo professor.

Sendo assim, Gadotti vai nos mostrando que toda classe que assume o poder passa a lutar para que o seu conhecimento seja aceito como natural e verdadeiro. O desejo de hegemonia faz com que os outros saberes sejam relegados, esquecidos e eliminados. Nesse sentido é preciso questionar a hegemonia de uma classe e de uma forma de conhecimento e de um discurso. Sendo essas modalidades detentoras do poder colocadas em evidências, abre-se uma possibilidade de vislumbrar as bases estruturais do sistema capitalista, e dessa forma minar a sua sustentação.

Tais afirmações nos permitem avaliar o papel do docente: mediador de conhecimento, promotor de questionamentos, formador de jovens. Dentro de uma sociedade capitalista, de modelo agrário exportador, altamente mecanizado, trabalhadores alijados requerem mudanças. Adolescentes de hoje são futuros



empregadores e empregados de amanhã. Farão parte da dialética entre dominantes e dominados, mas se conscientizados em uma perspectiva de coletividade, contribuirão para a concretização de um ambiente societário menos desigual. O professor, nesse processo, tem função determinante e fundamental.

Importante salientar que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Entretanto, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos docentes.

Conforme Gadotti, os educadores precisam compreender que, consciente ou inconscientemente toda prática pedagógica está embasada numa teoria, numa filosofia, ou seja, numa concepção de mundo, de educação e de homem que se pretende formar. Esta deveria ser a primeira definição a ser feita, antes mesmo de se definir quais os objetivos da educação.

Os professores contribuem com seus saberes específicos, seus valores, suas competências, nessa complexa tarefa, para o que se requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e espaços de formação contínua.

Dada a natureza da docência, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, se espera dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

O professor, conforme Saviani em *Escola e Democracia* é um profissional do humano, que ajuda o desenvolvimento pessoal e subjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento; um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade, científica e pedagógica, e sua contribuição para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, conseqüentemente, científica, que produz conhecimento sobre sua área, e também social.

Conforme Paulo Freire o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos.

Assim, existe a necessidade de uma atitude propositiva, empreendedora, transformadora e que necessariamente não perca jamais a ternura necessária ao trabalho pedagógico e o foco humano que deve ser mantido na prática pedagógica.

### **3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: cidadania e temática agrária**

Antes de analisarmos as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante à temática agrária, entendemos ser necessário resgatar, historicamente, a origem do termo cidadania.

Podemos dizer que a palavra é originária da Grécia antiga – século V a.C., incidindo no surgimento das pólis – cidades-estados, principalmente em Atenas, sendo o seu cotidiano caracterizado pela existência de uma democracia em que os direitos e deveres dos cidadãos eram discutidos coletivamente na Ágora, espaço público destinado para este fim.

No entanto, já neste momento histórico encontramos uma cidadania pautada numa limitação quanto ao seu alcance, uma vez tal situação era privilégio de quem era cidadão. Cabe ressaltar, que essa condição pertencia apenas aos proprietários de terras. É perceptível que esse paradigma democrático atendia aos interesses de uma minoria em detrimento da maioria da população ateniense.

Na época feudal – século V ao XIII, o processo de ruralização decorrente de sucessivas invasões ocorridas na Europa pelos povos denominados bárbaros, levou as relações sociais para o campo. Entretanto, na segunda metade do século XV, quando os homens europeus começaram novamente a ocupar os centros urbanos, com a ocorrência das Grandes Navegações, o exercício da cidadania, gradativamente, foi ganhando espaço em meio ao surgimento da sociedade capitalista, oriunda do renascimento comercial impulsionado pelos burgueses.

A partir do século XVIII, com a eclosão da Revolução Francesa, a oposição burguesa aos resquícios da ordem feudal e contrária ao Estado monárquico absolutista fez surgir uma relação social jurídica, conhecida como O Estado de Direito. A teoria desse documento previa direitos iguais a todos os homens perante a

lei, com o intuito de eliminar as desigualdades sociais, até então vigentes na sociedade européia.

Devemos lembrar que as mudanças sociais aos menos favorecidos são quase imperceptíveis, sendo neste momento histórico o camponês sendo configurado em operário, persistindo a espoliação do homem pelo homem.

Contudo, é importante salientar que o trabalho foi um significativo marco para a existência da cidadania, originário na revolução protestante do século XIV, sendo o calvinismo um dos grandes colaboradores para a difusão da idéia sobre a permissão do acúmulo de capital, sendo a usura e o lucro condenados pela Igreja Católica.

Nesse contexto, inserimos o pensamento burguês defensor do seguinte ponto de vista: “Todos os homens podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm; defendem o individualismo e uma de cidadania que está vinculada à propriedade privada e a um caráter ideológico para manter a dominação.”<sup>32</sup>

Apesar disso, entendemos que ser cidadão implica em ter direitos e deveres em uma determinada sociedade. Assim, sublinha Padre Mário:

A todos os homens são atribuídos o domínio de seu corpo e de sua vida, um trabalho digno que proporcione sustentar a si e à sua família, o direito à liberdade de expressão em partidos políticos, sindicatos e de lutar por seus valores, tendo oportunidade de participar em movimentos sociais. Cidadania existe de fato quando há reivindicação, cobrança, participação, quando cada pessoa está ciente de seus direitos e deveres, usando deles para serem respeitados enquanto trabalhadores e cidadãos que contribuem para o crescimento da sociedade.<sup>33</sup>

No Brasil, as primeiras concepções de luta por igualdade e liberdade foram introduzidas com a vinda de imigrantes italianos na segunda metade do século XIX e com os movimentos anarquistas que caracterizaram as lutas operárias do início do século XX. Até esse momento histórico, o Brasil esteve subjugado aos interesses metropolitanos europeus, fruto de um processo histórico pautado pelo paradigma da exploração, sendo as nossas riquezas naturais responsáveis pelo enriquecimento dos exploradores. A busca de uma democracia considerada tardia trouxe conseqüências dolorosas para a nossa população. Conforme pontua Eduardo Galeano em *As veias abertas da América Latina*, a nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza.

<sup>32</sup>JOSÉ FILHO, Mário. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania.** Franca: FHDSS, 2002, p.64.

<sup>33</sup>Ibidem, p.66.

A nossa história dos últimos trinta anos nos mostra que as exigências da sociedade brasileira foram crescendo proporcionalmente ao agravamento e acentuação das desigualdades. Padre Mário acrescenta:

O problema básico dessa questão no Brasil hoje é que nós não temos o valor da cidadania para ser defendido, não existindo na maioria da população, consciência de cidadania.

Cidadania é uma relação, não é uma coisa que um indivíduo possa ter e o outro não. Uma sociedade de cidadãos é uma sociedade de relações democráticas baseadas na igualdade entre as pessoas. O valor da cidadania é algo que vem antes da ação e determina esse agir, impondo uma renúncia à medida que assegura um direito. É aí, na pouca importância ao valor da renúncia, que malogra a construção da cidadania em nossa sociedade. Como conciliar o compromisso com a comunidade, com o bem-estar do outro, quando se é dominado pela disputa feroz por bens materiais, procurando ao máximo o consumo, o poder pessoal e o retorno dos investimentos financeiros?<sup>34</sup>

Desse modo, conforme Covre na obra *O que é cidadania*, o termo refere-se a um direito que necessita ser arquitetado coletivamente, sobretudo por meio de três níveis – direitos civis, políticos e sociais, que devem existir de maneira interligada, pois o acesso aos direitos reservados ao homem depende de uma atuação política.

Os direitos civis se remetem ao direito de se dispor do próprio corpo, de ir e vir, da integridade física, enfim, concerne à liberdade que o indivíduo tem sobre a própria vida. No entanto, uma situação que nos parece ser óbvia, ou seja, que cada um de nós podemos escolher o que queremos, não tem sido sempre assim ao longo da história humanidade. Cabe exemplificar com o processo de marginalização do homem. Entendemos que ninguém escolheu ser um marginalizado. Acreditamos que tal situação seja um desdobramento da exclusão social subjacente a exploração do sistema econômico vigente.

Os direitos sociais concernem ao atendimento das necessidades básicas do ser humano, que necessitam repor a força de trabalho, a fim de nutrir o corpo humano, por meio da alimentação, habitação, saúde e educação. Relacionada a essa questão, questiona Covre:

Chamo a atenção para a importância que assumiram os direitos sociais na etapa contemporânea; é precisamente sobre esses direitos que os detentores do capital e do poder tem construído a sua concepção de cidadania. Com ela, procuram administrar a classe trabalhadora, mantendo-a passiva, 'receptora' desses direitos, que supostamente devem

---

<sup>34</sup> JOSÉ FILHO, op. cit., p.69.

ser agilizados espontaneamente pelos capitalistas e pelos governos dominantes. Mas, ao mesmo tempo, essa concepção de cidadania faz parte de um conjunto de modificações do capitalismo contemporâneo que se pode acenar com uma sociedade melhor.

Se, de um lado, isso pode ser um engodo, de outro pode vir a tornar-se realidade se os trabalhadores, cidadãos subalternizados, reverterem o quadro e procurarem ocupar efetivamente os espaços acenados para os direitos.<sup>35</sup>

Os direitos políticos se referem a deliberação do homem sobre sua própria vida, à liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade religiosa e, sobretudo, estão relacionados à convivência com os outros homens em organizações de representação direta – partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, escolas e associações de bairro, ou indireta por meio do voto.

A relação entre os direitos civis e sociais com os direitos políticos são extremamente significativos para o alcance da cidadania. Nesse sentido, acrescenta Covre:

Em suma, esses três conjuntos de direitos, que comporiam os direitos do cidadão, não podem ser desvinculados, pois sua efetiva realização depende de sua relação recíproca. Esses direitos, por sua vez, são dependentes da correlação de forças econômicas e políticas para se efetivar. Nesse contexto está a difícil reflexão: os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, permitindo a todos o direito à vida no sentido pleno – traço básico da cidadania.<sup>36</sup>

Uma vez legislados esses direitos, eles se tornam reivindicáveis pelos cidadãos, que podem lutar para realizá-los efetivamente. No entanto, para alcançar a plena cidadania, os homens deverão criar novas condições e, diante delas, deverão também ser novos homens.

Veja-se, por exemplo, a posição da classe burguesa depois do processo revolucionário, tornando estagnado o avanço das estruturas, em luta permanente contra a nova força que avança, os trabalhadores. Vejam-se, também, as revoluções socialistas que mudaram grande parte das estruturas, mas que depois não se permitiram avançar plenamente em nível cultural; restaram mentalidades velhas para uma nova estrutura, que caducou. A mudança entre estruturas e sujeitos é complexa; tanto um quanto o outro mudam-se reciprocamente, e é preciso, de forma contínua, aprender-se o novo, a nova estrutura, o novo sujeito.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Primeiros Passos), p. 14.

<sup>36</sup> Ibidem, p.15.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 36-7.

O alcance da cidadania, portanto, se mostra bastante relativizado, pois depende da ação dos sujeitos e dos grupos sociais básicos em conflito, e também das condições globais da sociedade. Historicamente, ressalta Covre:

Tivemos em nossos modelos de desenvolvimento posturas que enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus próprios mecanismos, como agentes da História. A categoria cidadania permite avançar no pressuposto dialético marxista: os homens fazem história, segundo determinadas circunstâncias estruturais – o que significa não pender nem para os sujeitos, nem para as estruturas. Nisso reside a possibilidade de fazer a ligação entre os desejos e as necessidades dos homens, enquanto indivíduos (subjetividades) e enquanto sujeitos grupais no bairro, nas fábricas, sindicatos, partidos, até chegar ao âmbito global da sociedade.<sup>38</sup>

Contudo, a cidadania é um processo em construção que atualmente está inserido numa economia globalizada e a luta para conquistá-la deve seguir um percurso, conforme sugere Covre:

O primeiro passo é a revolução interna, na qual o rompimento com o consumismo começa em cada uma das subjetividades – em cada um de nós, portanto a todo momento – e da qual extraímos força subjetiva de se sobrepor ao cotidiano e, pouco a pouco, ao mundo, ao capitalismo. Externamente, em termos de sociedade global, devem ser mantidas as condições mínimas de democracia como espaço para avançar. Então, torna-se possível o desenvolvimento daquela ação social de conteúdo coletivo dos trabalhadores, no campo econômico, para obter os bens e os direitos a que fazem jus. E, também, o exercício da ação social no nível político, como construção da democracia em seu sentido mais amplo – de uso da persuasão, do argumento, de construção da justiça, liberdade, igualdade.<sup>39</sup>

Contudo, Covre sinaliza uma dubiedade existente na prática da cidadania:

De um lado, a cidadania esvaziada, consumista; de outro, a cidadania plena, dos que atuam nos vários níveis sociais, para atingir o nível mais abrangente do mundo, avançando nessa ação como sujeitos em direção à utopia (e ao destino da Terra em seu navegar pelo Universo).<sup>40</sup>

Mediante ao pensamento de Covre, podemos relacioná-lo à teoria de Pedro Demo, quando propõe o alcance da cidadania por meio da participação e, posteriormente, a conquista. “Participação é em essência autopromoção e existe

---

<sup>38</sup> COVRE, op. cit., p.63.

<sup>39</sup> Ibidem, p.74.

<sup>40</sup> Ibidem, p.74.

enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.”<sup>41</sup>

O interesse em participar tem se expandido nos últimos anos, no Brasil e no mundo todo, haja vista que percebemos a criação de cada vez mais associações, movimentos, grupos, comunidades, entre outros. Assim sendo, podemos dizer que a palavra participação de tão utilizada corre o risco de ter seu verdadeiro sentido esvaziado, antes mesmo de contribuir para seu objetivo fundamental: a compreensão e o aproveitamento de uma real democracia.

Nesse caso, deve aparecer o trabalho das instituições educacionais, que poderão contribuir de modo significativo para a constituição dos ideais pertinentes ao exercício da cidadania.

Segundo Demo, para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos — local, regional, nacional e internacional — que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas.

Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, a questão da cidadania tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades deste começo de milênio. Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Têm sido reavaliadas as contradições e as tensões manifestas na realidade ligadas ao distanciamento entre os direitos constitucionais e as práticas cotidianas. Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do

---

<sup>41</sup> DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1993, p.18.

meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.

As questões envolvendo a cidadania só podem ser entendidas em dimensão histórica. A luta pela terra, por exemplo, tem envolvido gerações. Os territórios indígenas, reduzidos pela expansão da colonização européia e pelo avanço das fronteiras agrícolas e minerais, até hoje pedem políticas públicas efetivas. As terras dos antigos quilombos estão em pleno debate. Do mesmo modo, é possível falar da longevidade e profundidade da questão étnica construída por quatrocentos anos de escravidão e perpetuada pela desigualdade social e pelo preconceito racial. Assim, tanto a exclusão como a luta em prol de direitos e igualdades marcam a questão da cidadania no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o intento de instrumentalizar e auxiliar as práticas pedagógicas na realidade educacional brasileira.

A proposta de História para o ensino fundamental apresenta reflexões amplas para estimular o debate da disciplina. Objetiva levar os educadores a refletirem sobre a presença da História no currículo e a debaterem a contribuição do estudo da História na formação dos estudantes.

Por ser um documento de âmbito nacional, esta proposta procura contemplar a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico. Ao valorizar professor e aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, ela assume a objetividade metodológica de como ensinar História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas. É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.4



O eixo temático e os subtemas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de processos e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas.

Propõe-se que as questões atuais sensibilizem os alunos para o estudo do passado. Conhecendo outras realidades temporais e espaciais os alunos podem dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados.

Os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar.

Os eixos temáticos remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações ou permanências sociais; abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos. Solicitam, por sua vez, atividades e situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão; e de atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual.

Dessa forma, espera-se que ao longo do ensino fundamental e médio os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações.

Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos

como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.<sup>43</sup>

O eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” é um recorte histórico e didático que procura propiciar a compreensão e a interpretação de realidades históricas em suas múltiplas inter-relações, respeitando-se as características e domínios dos alunos. Os eixos temáticos e subtemas que deles derivam procuram dar conta uma grande questão histórica tão clássica quanto atual.

Ela refere-se aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. As lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje. São importantes temas de estudo, na medida em que buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. Favorecem a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade.

Ora, os conteúdos curriculares estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:

As relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;  
As diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;  
As lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais;  
A relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais e materiais, individuais e coletivas, contemporâneas e históricas, envolvendo a construção de paisagens e o discernimento das formas de manipulação, uso e preservação da fauna, flora e recursos naturais;  
Os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade.<sup>44</sup>

<sup>43</sup> PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, op.cit., p.33.

<sup>44</sup> Ibidem, p.37-8.

A idéia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes. As relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira, podem ser assim trabalhados:

Primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas; Natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais; A extração, produção e comercialização de alimentos; alimentos da terra e aqui adaptados; costumes e práticas alimentares; usos da água, costumes, acesso e abastecimento; Usos da terra, diferentes formas de posse e propriedade da terra; locais de povoamento e suas relações com o mar, os rios e o relevo; meios de transporte e interferências na natureza na implantação de infra-estruturas; natureza transformada na implantação de serviços e equipamentos urbanos; Técnicas e instrumentos de transformação de elementos da natureza; matérias-primas e a indústria; Paisagens naturais, rurais e urbanas; memórias das paisagens; relações entre natureza e cidade; impacto social da destruição das matas, florestas e suas formas de vida; natureza e economia do turismo.<sup>45</sup>

Os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar.

Edgar Morin afirma que é necessário ao educador estimular a elaboração de estratégias de conhecimento ligadas às diversas áreas do saber. Assim, ressalta: “A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar”.<sup>46</sup>

No entanto, podemos também dizer que o próprio homem é transdisciplinar, à medida que ele é capaz de divergir, desconstruir.

A escolha pedagógica adotada pelo docente pode permitir o surgimento de novos temas que são capazes de promover um vasto diálogo entre os estudantes, objetivando uma educação voltada para a vida contemporânea, dando importância ao exercício da reflexão e da crítica.

<sup>45</sup> PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, op.cit., p.45.

<sup>46</sup> MORIN, Edgar. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004 (Questões da nossa época; v. 119), p. 11.

Neste sentido, conforme Morin, a prática docente está inserida num pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar. A busca do conhecimento implica em refletir e tratar os problemas, organizar e religar conhecimentos e a eles conferir sentido em que uma “cabeça bem feita” é capaz e não apenas acumular e empilhar saberes em que define como uma “cabeça bem cheia” ou até mesmo algo bastante mecânico. A esta metodologia de ensino, Paulo Freire denominou de ‘educação bancária’, reprodutora e convergente.

Ao abordar a complexidade, Morin afirma que os objetos devem ser analisados em todos os aspectos. Para isso, é necessário contextualizar o tempo todo, assim adotando uma posição hologramática. Caso contrário, as informações se dissipam e ocorre o desinteresse por elas. A solidão disciplinar não é suficiente para fornecer todas as respostas aos problemas que estão ligados a uma disciplina. As ciências devem ser reagrupadas, conforme o autor, versando sobre os grandes temas – o mundo, o universo, a vida e a humanidade –, pois o conhecimento não se adquire de modo isolado e compartimentado.

Edgar Morin acredita que o objetivo da escola contemporânea consiste em ajudar o ser humano a aprender a viver com as incertezas e as imprevisibilidades, uma vez que elas são inerentes à espécie humana. Entende que os problemas vivenciados fora da escola devem ser trazidos para dentro dela, a fim de debatê-los, refleti-los, criticá-los e tentar equacioná-los.

O processo de reforma agrária, os movimentos sociais e suas ações, incontáveis vezes relatados nos meios de comunicação de massa, devem estar presentes no cotidiano da sala de aula. O professor de História, embasado pelo PCN, elucida e desconstrói imagens distorcidas a este respeito, levantando possibilidades, direcionando os jovens para a cidadania.

Desse modo, segundo Morin, urge ao educador possuir e, como consequência, despertar em seus alunos, as habilidades necessárias para elevar a auto-estima, a comunicação escrita e oral, o pensamento lógico e racional para solucionar problemas e tomadas de decisões, a flexibilidade cognitiva, além do aprendizado que envolve a colaboração e a cooperação nas questões que envolvem o exercício da cidadania, como a responsabilidade social e a ética.

O educador deve, portanto, desenvolver um senso de responsabilidade nos alunos e ter valores de formação humana. É preciso repensar na formação que a escola cidadã quer proporcionar. Os educadores contemporâneos necessitam

acreditar que a sonhada educação pós-moderna se concretizará se o ponto central de toda e qualquer intervenção no processo ensino/aprendizagem estiver voltado para aquilo que dá sentido para o educando, considerando suas dimensões pessoal, afetiva e intelectual.

Acreditamos que esta seria uma das enormes contribuições da ciência para abrir o caminho a uma transformação social, pacífica e consciente, em que a ganância capitalista se torne parceira da miséria humana. Nesse sentido, a escola, juntamente com os docentes e os alunos que neste ambiente convivem e compartilham o conhecimento deve ser um espaço vivo e dinâmico, para que possa estar preparada para o cumprimento da sua função social.

#### **4 TEMÁTICA AGRÁRIA E ESCOLA: CIDADANIA E DEMOCRACIA ENTRE A TEORIA E A PRÁXIS**

Onde estão os sujeitos da História? Quem assume as saídas propostas por aquilo que Henri Lefebvre e, depois, Agnes Heller definem como necessidades radicais, necessidades que não podem ser satisfeitas se a sociedade não sofrer profundas mudanças? Quais saídas? Em nome de que e de quem? Quem personifica a esperança em nossos dias?

(José de Souza Martins)

#### 4.1 Percurso metodológico

As reflexões que nos propusemos a realizar no presente estudo situam-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Dessa forma, acreditamos na importância da criatividade e flexibilidade do pesquisador na coleta e análise de seus dados empíricos, para que estes possam ser entendidos e explicados dentro do quadro teórico proposto e respondam ao objetivo inicial da investigação.

Como sublinha Miriam Goldenberg:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. [...] Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.<sup>47</sup>

Assim, para verificarmos como a temática agrária é trabalhada no ensino fundamental e quais as ressonâncias deste processo na formação do adolescente para o exercício da cidadania e da democracia, utilizamos a entrevista semi-direcionada como técnica de coleta de dados.

Já que é responsabilidade dos educadores conscientizarem seus discentes sobre a necessidade e urgência de soluções para o problema agrário brasileiro, torná-lo efetivamente conhecido e fomentar os alunos para a busca do cumprimento de seus direitos civis, sociais e políticos, tivemos como sujeitos da pesquisa docentes de História do sistema público de ensino.

Nossos depoentes foram interpelados a partir de um roteiro de perguntas que nortearam nossas indagações dentro de três categorias empíricas: o perfil do professor, cidadania e reforma agrária.

As entrevistas foram realizadas após a leitura da literatura científica referente à temática agrária e escola, bem como da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que embasaram nossos questionamentos. Os objetivos de pesquisa foram expostos aos docentes, que ao se disponibilizarem a nos narrar seu cotidiano escolar diante da problemática, foram por nós entrevistados, tendo suas falas gravadas e transcritas.

Nessa trajetória, ouvimos as falas de quatro professores, o que entendemos ser uma amostragem relevante dentro da abordagem qualitativa, já que nossa

---

<sup>47</sup> GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.53.

prioridade é a apreensão de vivências que se somam e esclarecem o dia-a-dia da sala de aula: como a temática agrária, proposta no PCN de História, é trabalhada e pode conduzir a ações de cidadania e promover o aluno a agente de mudanças da realidade que o cerca.

Assim, selecionamos previamente nossos sujeitos de pesquisa, a partir de suas ações no ambiente escolar junto a questão da terra. Buscamos analisar e conhecer o cotidiano de professores que trabalham de forma efetiva a problemática: suas condutas, dificuldades e alcances. Acreditamos que a ciência deve compor-se de todas as faces do real, por isso elegemos como prioridade, nesse estudo, as versões e experiências de profissionais que valorizam e trabalham a temática agrária brasileira.

Os docentes tiveram sua identidade preservada mediante a utilização de nomes fictícios, procedimento previamente explicitado aos sujeitos da investigação, a fim de cumprirmos os preceitos éticos da ciência, já que suas experiências diárias é que nos são relevantes, suas atividades como protagonistas na condução do processo ensino-aprendizagem.

As experiências de pessoas comuns, os docentes, e de suas atividades em sala de aula diante da questão da terra no cenário brasileiro, que não estão registradas nos documentos oficiais, foram por nós buscadas em suas narrações e as versões expostas - seus destaques, omissões, distorções, silêncio - nos permitiram traçar um panorama da escola e do seu papel diante da reforma agrária, seu significado e desdobramentos. Concordamos, portanto, com Giovanni de Farias Seabra e nos lembramos de suas palavras: “[...] conhecer a realidade não significa necessariamente desvendar a verdade de forma clara e transparente, mas parte dela”.<sup>48</sup>

Segundo Rosalina Carvalho da Silva no texto *Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa*, as análises em Ciências Sociais devem ter um caráter diferente dos modelos aplicados nas Ciências Médicas e Físicas, considerando o homem e sua representação dos acontecimentos, por meio do que denomina como *paradigma interpretativista*, ou seja, da apreensão do pesquisador dos diferentes significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de pesquisa, como pregado por pensadores como Weber, Schutz e Geertz.

---

<sup>48</sup> SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p.15.



Dentro desse viés, o senso comum foi se desvelando e explicitando, iluminado pelo saber científico, em que buscamos o constante e rico diálogo entre teoria e práxis, sem nos prendermos a variáveis que reduziriam a dimensão de nossas considerações, contemplando as premissas da pesquisa qualitativa. A este respeito, destaca Egberto Turato:

O pesquisador qualitativo se defronta com aspectos fluidos, não mensuráveis, que podem e devem ser examinados de ângulos os mais diversos. Não é necessário que observadores diferentes vejam o mesmo, mas haverá que determinar-se que, seguindo-se o mesmo caminho, obter-se-ão resultados não contraditórios e comumente complementares.<sup>49</sup>

Assim, buscamos a transparência da travessia por nós percorrida no presente trabalho: nossos sujeitos, professores de História e suas ações práticas diante da questão da terra em sala de aula, subsidiadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram por nós coletadas e refletidas a partir de suas experiências narradas oralmente e ponderadas à luz da teoria científica, em uma perspectiva qualitativa.

Esperamos elucidar aspectos da realidade educacional, que acrescidos de outras pesquisas na referida área, possam contribuir para que a escola cumpra sua missão essencial: a formação do aluno cidadão, esclarecido e atento aos problemas sociais que o circundam, propositivo, atuante e, acima de tudo, crédulo em suas possibilidades como agente transformador.

#### **4.2 A vivência dos docentes: a travessia para a transformação**

A experiência docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e

<sup>49</sup> TURATO, Egberto R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 27.

desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.<sup>50</sup>

#### 4.2.1 O perfil do professor

É inquestionável o papel primordial do professor na qualidade da educação, pois sobre ele está a missão de ensinar, e é isso o que dele se espera. Nesse sentido, ele deve estar consciente de que sua formação precisa ser permanente, uma vez que o aprender é imprescindível também àqueles que educam.

Sendo assim, os organismos educacionais têm colocado em evidência a necessidade de promover uma formação inicial e contínua de professores que os leve a refletir sobre as concepções e práticas da educação para a cidadania de modo a contribuírem efetivamente para a formação de jovens cidadãos conscientes e participativos.

Portanto, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, acreditamos ser fundamentais no exercício da docência. Imbuídos no intento de verificar tal questão, interpelamos os docentes e analisamos as suas falas.

A informante Sílvia relata que desde criança, dentre as brincadeiras preferidas, adorava ser a professora enquanto as suas amigas eram os alunos. Gostava muito de ensinar e, aos poucos, a vocação da docência foi cada vez mais se fortalecendo. Quando optou por cursar a faculdade de Ciências Sociais, o seu interesse também esteve relacionado ao seu passado:

Quando eu fui escolher a faculdade, escolhi Ciências Sociais, porque eu tinha muito pouca visão de mundo. Morava numa fazenda, minha visão de mundo era muito pequena. Nesse curso de Ciências Sociais que me despertou a vontade de ser professor, de ser educadora, de realmente contribuir para a conscientização da juventude. Foi isso, por esses motivos que eu fui ser professora.

(Sílvia)

A entrevistada entende que a necessidade da constante capacitação pedagógica é fundamental, uma vez que o universo estudantil atual recebe informações das mais variadas formas e níveis, ressaltando a significativa influência da mídia nesse contexto informativo. Sendo assim, acrescenta:

---

<sup>50</sup> FREIRE, op.cit., p. 53.

É fundamental, né? Justamente por causa do processo histórico, de você estar sempre se atualizando, sabendo o que ocorre no mundo. Saber como o processo histórico está se montando, e a juventude tem muito dessa questão, de querer saber o porquê. A gente tem que estar sempre “antenado”, segundo eles. Aliás, a cada dia o uso do computador vem se tornando um elemento ativo em nossa sociedade. Nossos alunos dominam essa ferramenta com a mesma facilidade com que manuseiam seus videogames, uma bola, uma bicicleta ou um skate, e viajam pela Internet, com seus chats, home-pages, e-mail, fazendo download, palavras que entram em nossos ouvidos, mas que ainda assim acaba sendo inevitável darmos uma paradinha para processarmos o real significado de cada uma delas. Então, a gente tem que estar se atualizando sim. Não dá para ficar parada não!

(Sílvia)

A professora Sílvia busca estar se aprimorando por meio de noticiários, da Internet, filmes, revistas e de alguns cursos realizados pela Secretaria da Educação, como a Teia do Saber e Vídeos Conferências. Ela afirma gostar muito do que faz e se diz realizada profissionalmente:

Só o fato de eu chegar ao final do dia, da noite e deitar minha cabeça no travesseiro e saber que nessa função minha eu não estou explorando ninguém, eu não estou desviando ninguém do caminho, pelo contrário, estou procurando sempre orientar e criar consciência crítica. Isso me realiza, embora a parte financeira, a gente fica a desejar. Mas, como para mim o papel do educador é muito mais além disso, né? Então, eu me sinto assim tranquila, feliz e realizada.

(Sílvia)

A colaboradora Márcia entende que a sua opção pela docência se deve a sua vontade de transformar, de querer modificar uma realidade caracterizada quase sempre por muitas dificuldades. Desse modo, acredita na atuação de jovens conscientes, futuros promotores de mudanças positivas no bojo de nossa sociedade. Mas, para que o professor possa efetivamente contribuir percebe a necessidade da sua constante atualização:

O mundo se transforma dia-a-dia. Então, é essencial que o professor acompanhe essas mudanças, até para estar mais próximo desse aluno. Eu procuro me manter atualizada por meio de leitura de jornais, de livros. Apesar de que no Brasil todos esses meios de a gente adquirir a atualização são extremamente caros. Hoje em dia, o profissional da área da educação tem pouquíssimo apoio, dentro das escolas estaduais principalmente. A gente não tem uma estrutura para que façamos o nosso trabalho corretamente. Então, o que torna muito mais difícil a gente

conseguir o nosso objetivo, falta apoio. Mas, mesmo assim a gente tá procurando se manter atualizada através de cursos também.

(Márcia)

Conforme Márcia, para ser educador é necessário, primeiramente, gostar de multiplicar o conhecimento. A partir daí, o professor irá em busca de estratégias para aperfeiçoar o seu método de ensino sempre com o objetivo de que os alunos desfrutem da melhor forma possível.

Ela entende que a docência é uma missão gratificante, capaz de torná-la profissionalmente realizada:

Quando você encontra ex-alunos, pois sou professora há doze anos, que estão formados na minha área e que vão fazer estágio comigo, eu acho isso extremamente gratificante e me traz prazer profissional e, em função disso ainda vale a pena, pois a gente não tem tantas coisas que nos dê prazer dentro dessa profissão. Então, essas pequenas coisas nos fazem ainda sentir realizada.

(Márcia)

O entrevistado Cláudio escolheu ser professor por influência de seus pais e também acredita que há muitas razões pelas quais alguém escolhe uma profissão.

Sinto que tenho algumas coisas boas e importantes para oferecer aos jovens e tenho certeza de que quanto mais cedo você encontra a criança, mais cedo você lhe dá as ferramentas necessárias para lidar com a complexidade do nosso mundo. Para mim, o contato com crianças e adolescentes exige que eu me questione o tempo inteiro e tente ser uma pessoa melhor, todos os dias. Se quero uma transformação real na sociedade, devo fazer em vez de reclamar.

(Cláudio)

Ele acredita que o dinamismo e a constante atualização devem fazer parte da sua realidade profissional, a fim de obter êxito no exercício da docência. Sendo assim, acrescenta:

Na pós-modernidade, o professor precisa ser dinâmico e atualizado. Atualmente são inúmeras as tecnologias educacionais. Dentre elas, está a internet que, embora não seja de amplo acesso, é um meio de comunicação que não pode ser desprezado na contemporaneidade. Tenho pensado e refletido sobre com um educador deve ser dinâmico e

atualizado, e percebi o quanto é importante fazer uma soma equilibrada de conhecimento específico da disciplina e do processo de aprendizagem.

Um professor dinâmico deve estar por dentro de novos assuntos, experimentarem jogos e brincadeiras para tornar as aulas mais interessantes.

É importante a criatividade para fazer com que o aluno sinta vontade de assistir as aulas. Outro fator interessante para um professor atualizado é estar sempre assistindo jornais, lendo e interagindo com o mundo e com a informação. Procurar ser criativo na elaboração de suas aulas, ou seja, sempre buscar várias formas de ensinar.

Produzir experimentos, textos e material pedagógico, estas são boas alternativas para formação de um bom professor.

Para os professores tudo isso é importante: debates, produção de textos, elaboração de relatórios sobre atividades práticas desenvolvidas. Enfim um professor dinâmico e atualizado deve ter um bom planejamento e ser criativo.

(Cláudio)

O depoente Cláudio entende que ser professor, como afirma os demais entrevistados, é uma profissão muito gratificante e de imensa responsabilidade social:

Trabalhar com amor, não apenas pelo salário. Pois a profissão de professor é muito gratificante, porém árdua se você quer trabalhar com profissionalismo. Toda nação bem desenvolvida tem como base a educação. No nosso país há bem pouco tempo muitos indivíduos que trabalhavam em empresas privadas e tiveram oportunidades de cursar uma universidade, quando se viram desempregados optaram pela profissão de professor. Independente de escola pública ou particular a maioria está atravessando grandes dificuldades de aprendizagem com sua clientela. O professor deverá no mínimo gostar de sua profissão, só assim terá êxito em seu trabalho. Não simplesmente cair de pára-quadras numa sala de aula só para ter um salário no final do mês. Mas sim um profissional dinâmico, capaz de propor desafios possíveis ao educando, criar situações significativas para eles sintam prazer e vontade de freqüentar a escola.

(Cláudio)

A informante Maria decidiu ser professora também influenciada por familiares. Acredita que o exercício da docência vem assumindo uma complexidade, que tal escolha deve ser muito repensada:

Com a nova LDB e a globalização, tudo está mudando. Ser professor hoje é escolher uma profissão pra lá de promissora, mas é preciso uma mudança radical do professor na sua maneira de encarar o ensino. Essa mudança deve começar com uma reflexão sobre sua prática no dia-a-dia para que o magistério seja encarado como profissão, e não como um simples ofício.

(Maria)

A professora defende a idéia de que ensinar é mais do que uma extensão do trabalho doméstico ou mera execução de tarefas. Acredita que uma sociedade que quer ser igualitária e democrática necessita de um professor que aprenda a discutir, argumentar e construir coletivamente o saber científico e o espaço escolar, superando os conflitos e convivendo com as diferenças.

Hoje o professor não dá mais informação, os alunos chegam com elas! Cabe ao professor ajudar a selecioná-las e transformá-las em conhecimento científico, usando suas teorias na prática. Ele deve 'aprender a aprender' com os alunos e com toda a comunidade, que precisam participar da escola.

(Maria)

Porém, para que o professor continue estudando e aprimorando a sua metodologia, Maria entende ser necessário que ele seja reconhecido e valorizado pelos organismos educacionais governamentais e pela sociedade. Apesar de todas as dificuldades, continua acreditando na profissão de educador, e afirma que, mesmo não tendo escolhido ser professora por vontade própria, pois se tornou professora por imposição do seu pai, assim que entrou numa sala de aula, apaixonou-se. E não saiu mais.

Apreendi muito com a prática da educação. Adquiri experiência para lidar com os seres humanos; aprendi a ter tranquilidade nas escolhas e decisões e, acima de tudo, ganhei sabedoria para criar meus quatro filhos. Não tenho do que me queixar.

Por isso, antes de escolher esta promissora profissão eu diria que os jovens precisam amar e gostar do ser humano, encarar o fato de dar aulas como uma profissão, ser competente, criativo e perseverante.

(Maria)

Nesse mesmo raciocínio, Maria entende serem inúmeros os desafios, porém o professor não deve se desanimar diante da diversidade de conhecimentos que o mundo globalizado apresenta, e sim buscar mecanismos que favoreçam a construção de conhecimento, articulado com o processo de mudanças que se fazem presente na sociedade contemporânea. Ele precisa ter a consciência de que seu papel mais importante é saber ser um cooperador e estimulador das descobertas de

seus alunos. O mundo pós-moderno requer habilidades e conhecimentos que constituem fatores primordiais para a inserção do homem na sociedade, principalmente no mercado de trabalho. O docente é um dos componentes de grande contribuição para que isso ocorra de forma satisfatória. Conforme nos lembra José Carlos Libâneo:

Os educadores críticos estão desafiados a repensar objetivos e processos pedagógico-didáticos em sua conexão com as relações entre educação e economia, educação e sociedade técnico-científica-informacional, para além dos discursos contra o domínio do mercado e a exclusão social.<sup>51</sup>

Portanto, para que o professor seja um agente de transformação, é preciso manter aceso o desejo de se aprimorar como profissional estabelecendo estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências. Aprendendo a ver com olhos observadores e reflexivos, a escutar o discurso que está sendo dito, a ler e a sentir o que está presente nas entrelinhas, o educador torna-se capaz de desenvolver uma nova consciência que lhe permita ver o implícito na sua constante formação continuada, para ter uma visão ampla do mundo globalizado e saber propor através do PCN a interdisciplinaridade em sua prática cotidiana na sala de aula, podendo interferir e transformar as condições da escola e do seu trabalho.

O professor, enfim, é aquele que deve abrir o espaço para que os alunos possam aprender, com prazer, a serem no futuro cidadãos críticos e agentes transformadores de uma nova sociedade. Entendemos ser esse um grande avanço em busca da concretização do exercício da cidadania na práxis educativa.

#### 4.2.2 Cidadania

A educação para a cidadania surge, atualmente, como uma das principais metas do sistema educativo brasileiro. Os documentos oficiais {Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos emanados do Ministério da Educação} colocam em relevo a diversidade de

---

<sup>51</sup> LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002, p.88.

concepções existentes e a evolução do conceito de educação para a cidadania. Procuramos, portanto, ouvir e analisar as visões dos docentes a este respeito.

A depoente Sílvia entende que o jovem deve ser habilitado para o mundo do trabalho, porém não de forma técnica. Acredita que essa preparação tem que passar pela necessidade do indivíduo poder conseguir buscar os seus direitos, quando fala sobre o cidadão participativo:

Eu vejo assim. O que as Instâncias Educacionais aí querem colocar é que a formação do jovem seja voltada para o mundo do trabalho. Eu acho que é uma das funções da escola sim, mas não só isso. Na minha opinião, a escola deve ser aquele estágio de vida do jovem em que ele vai adquirir a consciência de que ele é um cidadão, e cidadão participativo. Tem que ser assim, para depois poder estar interferindo na realidade de forma a construir uma sociedade justa e equilibrada, né? Tem que dar a habilitação para o mundo do trabalho, porque essa é a primeira necessidade do jovem, não tenha dúvida, mas além disso, acho que tem que ser a formação da consciência crítica, o papel social da escola tem que ser esse.

(Sílvia)

Do mesmo modo nos lembra Pedro Demo, ao entender que a conquista da cidadania deve ser alcançada por meio da participação: “Participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir”.<sup>52</sup>

Sílvia acredita que o professor tem uma responsabilidade muito significativa sobre a formação individual dos alunos com os quais ele trabalha, sendo o relacionamento humano bastante evidenciado por ela:

É através do relacionamento que o jovem se envolve com o professor, se ele vai se interessar mais ou menos pela disciplina que é ministrada. E os jovens sempre são carentes de um modelo e se nós somos professores e educadores, isso sempre vai passar pro jovem na sua formação pessoal. Inclusive eu tenho vários alunos que vem depois de algum tempo que já saiu da escola me dizer que passaram a gostar de História porque me tiveram como professora deles, que eles nunca tinham aprendido a história na visão que eu ensinei, que achavam que história era só decorar e copiar livro, e a partir do momento que ele foi meu aluno, refletiu mais. Alguns até me dizem que vão fazer faculdade de História, e eu incentivo, é isso mesmo! Eu acho fundamental essa parte de relacionamento humano, é meio caminho andado para depois você conseguir realmente despertar no jovem a vontade dele crescer como cidadão. E, inclusive, tem professores que marcam negativamente, né? Por isso, acho fundamental.

(Sílvia)

---

<sup>52</sup> DEMO, op.cit., p. 18.



Conforme Moacir Gadotti, em *Comunicação docente*, o fundamental na formação de um professor não é o que ele aprende. Tudo o que ele aprender não será capaz de produzir o encontro com seus alunos. A comunicação docente pode estabelecer-se sem recursos pedagógicos ou apesar deles, mas é apenas através dela que a relação professor-aluno torna-se educadora.

Nessa mesma abordagem, Sílvia chama a atenção para a importância de um educador na vida dos jovens, sendo inclusive necessário o docente rever o que ele mesmo espera e busca na profissão por ele exercida:

É comum ouvirmos comentários sobre como é difícil ser professor hoje em dia: Os alunos já não nos ouvem ou respeitam e não querem nada com os estudos. Esta é a tônica das conversas em qualquer sala de professores. Precisamos refletir sobre a situação. Qual é a parcela de responsabilidade do professor? Devemos analisar que imagem de identidade profissional, papel social e comprometimento no trabalho passamos aos nossos alunos, pois esta, certamente, influencia no modo como eles atuam em nossas aulas.

Atitudes podem passar mensagens negativas, que produzem e reforçam tudo aquilo que reclamamos.

É preciso crer. Mais do que em qualquer outra profissão, nós, educadores, precisamos acreditar no que fazemos. Isso porque trabalhamos para orientar pessoas, para motivá-las a aprender, a utilizar o seu talento e a desenvolvê-lo. O professor não é apenas um passador de informações. Seu trabalho principal é com pessoas. Seus instrumentos são as informações e conhecimentos produzidos. Um bom programa de computador pode passar informações e conhecimentos de maneira clara, correta e até mesmo estimulante. Mas inspirar pessoas, ajudá-las a acreditar em si mesmas, a ter um objetivo na vida, a superar suas limitações e vislumbrar perspectivas de aplicação das informações e conhecimentos, isso é trabalho de seres humanos comprometidos com seus semelhantes.

(Sílvia)

A depoente deixa claro as incoerências entre as teorias que alicerçam os documentos oficiais e as práticas cotidianas da realidade escolar, argumentando haver um distanciamento entre as instâncias educacionais locais e os organismos centrais, gerenciadores do sistema educativo brasileiro:

Na instância mais direta, ali dentro da unidade, coordenação e direção, eu sinto que eles se esforçam, sabe? Porque na escola pública falta muito a parte de material, temos muita carência de equipamentos, embora o governo fala que está mandando, que tá montando. Por exemplo, na nossa sala de computação são dez computadores para quarenta alunos. Então ali, naquele momento, eu sinto que eles se esforçam, estão sempre procurando apoiar. Agora, as instâncias mais superiores aí, eu penso

assim: eles são muito bons pra fazer teorias, estão sempre procurando novas teorias, mas um pouco fora da realidade, da vivência do aluno. Eles criam as teorias, fazem chegar até nós, temos que dar um jeito de passar isso. Então, as instâncias que eu sinto mais apoio é daquela direta, essas superiores aí, tipo Secretaria de Ensino, MEC, eles estão sempre criando novas teorias, mas sem estar muito engajado na realidade. Gasta-se dinheiro pra tudo nesse país, menos pra educação. Então, é relativo esse apoio.

(Sílvia)

A entrevistada nos revela que a base de transformação social está no jovem, portanto o professor deve se responsabilizar em fomentar no aluno o senso crítico, capaz de questionar a realidade que o cerca e, conseqüentemente, buscar promover as mudanças necessárias. Nesse sentido, sublinha:

Procuro mostrar para eles que na medida em que eles adquirem consciência da realidade em que eles vivem, lá nos seus bairros, eles podem estar participando, mesmo na escola, através do grêmio estudantil, buscando mudanças, buscando coisas melhores dentro da escola, na sala de aula, questionando um professor que não tem uma postura muito correta. Se ele depois, como profissional, no seu trabalho, ele ter uma consciência crítica da questão trabalhista, que eu falo muito isso pra eles, eu mostro a importância da Carteira de Trabalho, para não serem jovens explorados no serviço. Então, acredito que eles são agentes de mudança na sociedade. Inclusive, nas épocas de eleições, a gente permite que eles exponham as suas idéias, aí a gente percebe o tanto que eles são manipulados pela mídia, pelas informações erradas.

(Sílvia)

Desse modo, o professor, ao ver o educando como um sujeito social com direitos e deveres oportunizam-lhe o acesso ao conhecimento, à informação e considera que o aluno já vem para a escola com sua experiência de vida, ou seja, deve sempre propiciar uma aprendizagem significativa para a vida do mesmo. Conforme Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*:

Por que não aproveitar as experiências que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde da gente? <sup>53</sup>

Nessa mesma linha de raciocínio, acrescenta Sílvia:

---

<sup>53</sup> FREIRE, op.cit., p. 33.

O professor, em suas aulas, pode aproveitar as experiências vividas pelos alunos sobre onde moram, deixando que falem o que sabem sobre o assunto, relacionando, assim, seus saberes com os objetivos do conteúdo. Cabe, então, ao educador interagir com os alunos respeitando seu contexto cultural. É fundamental respeitá-los na conquista de uma interação afetiva. O educador precisa buscar atividades diversas dentro de um mesmo grupo de alunos respeitando o ritmo de cada um no processo ensino-aprendizagem. É com atividades específicas que os educandos se apropriarão do conhecimento sistematizado.

(Sílvia)

A entrevistada salienta que tem total autonomia para escolher os temas a serem ministrados em sua sala de aula. Embasados no PCN, seus conteúdos vão ao encontro da realidade dos seus alunos, a fim de debaterem o cotidiano ao qual estão inseridos:

O que eu discuto em sala de aula dá pra eles pensarem e questionarem os seus problemas cotidianos, mesmo porque os conteúdos que eu sigo são baseados nos PCN. Então, eles estudam a questão da terra, desde suas origens até o caso do Chico Mendes. Então, o meu conteúdo trabalhado os leva a entender o processo histórico, inclusive em nível da realidade deles. Desde que a Secretaria da Educação colocou o ensino por eixos temáticos que eu venho trabalhando assim, apesar das dificuldades, pois não temos livros didáticos nesse esquema. Então, eu consegui um material numa gráfica em Catanduva e, além dele, a gente leva muitos textos, eu faço com os alunos todo bimestre um trabalho com notícias de jornal, em que eu determino o tema e eles vão à busca. Depois, formulam a opinião deles, a crítica. Então, eu tenho liberdade sim, mesmo porque quem monta os planos de ensino na escola somos nós professores. Nunca fui barrada. Procuro sempre estar trabalhando temas que despertem a consciência crítica para essa realidade que estamos vivendo.

(Sílvia)

O informante Cláudio nos relata ser na escola o local em que os alunos aprendem a participar da vida cidadã de maneira científica, cultural e política. Existe uma dupla dimensão na função socializadora da escola: vivenciar e compartilhar com outras pessoas diferentes matrizes culturais e ter acesso a um conjunto comum de saberes e formas de conhecimento. Segundo ele:

Para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e reflexiva, a função social da escola se diferencia de outras práticas educativas desempenhadas pela família, trabalho, mídia, lazer etc., por ser intencional, deliberada, sistemática e continuada na constituição dos cidadãos. Torna-se, dessa forma, a principal responsável pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, bem como oferecer meios para progredir nele e em sua continuidade permanente. O universo escolar favorece o aprendizado, o diálogo e o entendimento do mundo, o respeito e o direito de participação da vida social. O convívio entre professor e aluno tem um caráter de reciprocidade, e marca o clima vivido na classe, ou seja, não depende exclusivamente do transmitir conteúdos, sendo também um encontro entre pessoas que é atravessado por valores, crenças, sentimentos e atitudes. Assim, a atividade educacional, ultrapassa a dimensão cognitiva, sendo o momento da aula permeado por algo mais, isto é, a subjetividade de cada um dos atores envolvidos no ato de aprender e ensinar.

(Cláudio)

Conforme Antônio Gramsci, em *Os intelectuais e a organização da cultura* a escola deve ser crítica, criativa e, essencialmente interrogativa, superando a dicotomia entre a teoria e a prática, entre saber e consciência, entre o ato de aprender e o de ensinar, o conhecimento já existente e o novo, entre o saber popular e o erudito. Propõe a superação da escola que forma uns para serem governantes e outros para serem governados. Sugere a "escola unitária" que forma trabalhadores capacitados para o trabalho e para o governo.

Segundo Cláudio o aluno é o sujeito, o agente principal do seu próprio desenvolvimento que na sua interação com o ambiente formativo busca desenvolver todas as suas aptidões e habilidades, porém o professor é o que articula, orienta e organiza o processo de aprendizagem e formação dos alunos assumindo uma postura de parceiro, bastante responsável, no trabalho de elaboração do conhecimento:

O professor que se busca construir é aquele que consiga de verdade ser um educador, que conheça o universo do educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Que tenha entusiasmo, paixão; que vibre com as conquistas de cada um de seus alunos, não descrimine ninguém, não se mostre mais próximo de alguns, deixando os outros à deriva. Que seja politicamente participativo que suas opiniões possam ter sentido para os alunos, sabendo sempre que ele é um líder que tem nas mãos a responsabilidade de conduzir um processo de crescimento humano, de formação de cidadãos, de fomento de novos líderes.

Ninguém se torna um professor perfeito, aliás, aquele que se acha perfeito, e, portanto nada mais tem a aprender, acaba de transformando num grande risco para a comunidade educativa. No conhecimento não existe o ponto estático - ou se está em crescimento, ou em queda. Aquele que se considera perfeito está em queda livre porque é incapaz de rever seus métodos, de ouvir outras idéias, de tentar ser melhor.

A grande responsabilidade para a construção de uma educação cidadã está nas mãos do professor.

(Cláudio)

Acreditando que o professor é capaz de ser um profissional conforme ele modela, Cláudio entende existir a possibilidade do surgimento do aluno transformador:

Se a educação busca a formação do indivíduo como cidadão, sua formação para o trabalho e o desenvolvimento pleno de sua personalidade, permitir que o aluno escolha em não aprender se torna um obstáculo para a consecução dos objetivos da educação, e isto é contrário à lei e a toda sociedade. Por isso, a liberdade em aprender do aluno reside no fato de ter liberdade de pensar, contestar, colocar suas idéias sem qualquer tipo de cerceamento ou prejuízo para sua avaliação, desde que não venha a ferir a lei e o bom senso. Este, a meu ver, será um aluno capacitado a promover mudanças na sociedade que possam ser benevolentes aos interesses coletivos, em detrimento dos interesses apenas individuais.

(Cláudio)

Nessa mesma linha de raciocínio Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, em *Autonomia da escola: princípios e propostas* defendem a Escola Cidadã como uma instituição coerente com a liberdade e com o seu discurso formador, libertador. É uma escola que, busca ser ela mesma, a fim de que alunos e professores também sejam eles mesmos. É um espaço da comunidade, do companheirismo, da produção comum do saber e da liberdade. Ela não pode ser silenciosa nem autoritária. É uma escola que vive a experiência da democracia.

Segundo Cláudio, a liberdade de ensinar é instrumento para a evolução do ensino, que deve ser dinâmico e adaptado à realidade, permitindo ao professor ter autonomia para dar ênfase a certos tópicos do seu conteúdo programático, de transmitir um pouco da sua experiência pessoal ao aluno. Porém, nos lembra:

O estudo das tendências pedagógicas poderá proporcionar aos professores o entendimento da dimensão política que existe nas pedagogias que se adotam nas escolas, pois sua atuação em sala de aula é o resultado dessas opções. Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia, a dominante ou a do dominado. Portanto, cabe aos professores permanecerem vigilantes e atentos, para que saibam escolher corretamente e não terminem sem saber a serviço de quem querem estar desenvolvendo o ensino e a aprendizagem.

(Cláudio)

A colaboradora Márcia acredita que a função da escola é acima de tudo política, de formar cidadãos conscientes de reconhecer que são portadores de

direitos e deveres. Formar não para ser manobras da sociedade e do sistema econômico capitalista vigente, que segundo ela, só quer a reprodução e alienação, mas sim para serem críticos, propositivos e transformadores da realidade em que vivem:

É preciso reconhecer estes sujeitos da escola como produtores de sua história e a própria sociedade.  
A escola precisa sair destes velhos paradigmas de educação e voltar mais para o saber popular da comunidade escolar.  
Acreditar na mudança, viver na utopia, ela que faz nos persistir na caminhada de uma sociedade mais justa e consciente.

(Márcia)

A informante relata ter liberdade para a elaboração do seu plano de ensino, porém lamenta:

No campo educacional, o planejamento é uma tarefa cercada de ares não muito agradáveis: muitos professores não fazem planejamento; quando o fazem, sua prática se dá à revelia do que planejou; há casos de planos copiados de livros, de colegas, de ano para ano; há planos belíssimos, feitos apenas para serem entregues à supervisora; muitas vezes, planos ficam esquecidos, arquivados... engavetados.

(Márcia)

Márcia afirma que o planejamento da prática pedagógica representa uma necessidade inerente a uma intervenção social que leva o professor a explicitação da sua intencionalidade, as suas pretensões. Isso quer dizer que, na ação de planejar, já são manifestadas suas opções, compromissos, princípios, enfim, posições político-pedagógicas. Além disso, a intencionalidade também emerge das situações concretas: suas angústias, dificuldades, insatisfações, afinal, desafios da sua prática pedagógica. Nesse sentido, nos lembra Libâneo:

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os

professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).<sup>54</sup>

A entrevistada acrescenta que o planejamento é um processo permanente de tomada de decisões; ressalta-se, no entanto, que elas não são necessariamente exclusividade do professor; podem integrar os vários membros da comunidade escolar. O planejamento participativo aparece como um desafio para a escola ao incluir novos modelos de pensar, decidir, agir, em busca promover mudanças no âmbito escolar que sejam capazes de fazer com que as instituições de ensino cumpram na prática a sua função social.

Márcia defende a idéia de que a transformação social deve começar pela ação dos jovens e, estes posteriormente conscientizados, devem buscar o caminho para efetivarem mudanças significativas:

Somente ele pode ser, né? Não tem como, o mundo está na mão dessa meninada. Então, a gente tem que colaborar com eles, porque eles são o agente transformador da sociedade, somente eles e, que seja pelo simples voto, quando participarem de uma eleição e souberem votar corretamente, isso já é ser um agente transformador da sociedade, as cobranças que eles podem fazer em benefício deles, seus direitos. Então, eu acho que está nas mãos deles. Para mim, eles são a esperança, por isso que ainda acho que vale a pena essa profissão da gente. Espero estar contribuindo para que esse mundo melhore em função dos nossos alunos.

(Márcia)

Contudo, entende que o resultado satisfatório desse processo depende de um trabalho conjunto, a fim de envolver todos os organismos educacionais competentes, imbuídos em um mesmo objetivo.

Segundo ela, o papel do professor na atualidade extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. Além de ensinar, devemos participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. Nesse aspecto, entende haver uma lacuna e falta de apoio por parte dos órgãos educacionais em todas as suas instâncias:

---

<sup>54</sup> LIBÂNEO. J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994, p.222.

Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho.

(Márcia)

A informante Maria entende que a escola existe para organizar intencionalmente os processos de aprendizagem dos alunos – aprendizagem intelectual, emocional, ética – individual e coletiva, de forma que eles desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos, se realizem pessoal e profissionalmente e contribuam para melhorar nossa sociedade:

A escola tem também a função de coordenar as diversas influências, no caráter de cada indivíduo, dos vários meios sociais de que faz parte. Na família prevalece um código; na rua, outro; um terceiro na oficina ou na loja; um quarto na congregação religiosa. Quando a pessoa muda de um meio para outro, fica sujeita a forças antagônicas, e corre o risco de se desintegrar num ser com diferentes padrões de juízo e emoção em diferentes ocasiões. Este risco obriga a escola a uma prática estabilizadora e integradora.

(Maria)

Segundo ela, a escola tem uma função bem definida, tem seu projeto pedagógico e não pode se tornar um mero receptor dos diferentes projetos que lhe são apresentados. A comunidade escolar deve participar da elaboração da proposta pedagógica, conhecer e analisar novos projetos antes de decidir se deseja ou não implementá-los - saber quem está propondo a ação, por que e para quem, além de avaliar os benefícios educacionais a curto, médio e longo prazos.

Nesse sentido, qualquer proposta que se pretenda levar para a escola têm que considerar o seu projeto político-pedagógico, suas prioridades e, principalmente, o pensamento e o desejo daqueles que dela participam: diretores, professores, alunos e pais:

Quando a escola consegue ultrapassar seus muros, torna-se um pólo cultural da comunidade em que está localizada. Há um ganho geral, pois a família passa a valorizar e reconhecer a instituição escolar e a estimular os estudos de seus filhos. O ambiente torna-se mais propício para a aprendizagem. Ao perceber que também tem como contribuir com a escola, a família passa a se reconhecer e a valorizar sua própria cultura.

(Maria)



Acredita ainda que a escola deva ser valorizada e reconhecida pela população, por ser ela a única instituição capaz de promover a aprendizagem de conhecimentos, valores e condutas necessárias para viver, conviver, produzir e consumir com dignidade na sociedade.

Maria afirma ter bastante liberdade para poder elaborar o seu plano de ensino. Segundo ela, esta é uma tarefa que cada professor deve realizar tendo em vista o conjunto de alunos de uma determinada classe, sendo, por isso, intransferível. Entende que o ideal é desenvolver esse planejamento em cooperação com os demais professores, com a ajuda da coordenação pedagógica e mesmo da direção da escola. Contudo, acrescenta:

Vale lembrar que nenhum Planejamento deve ser uma camisa-de-força para o professor. Existem situações da vida dos alunos, da escola, do município, do país e do mundo que não podem ser desprezadas no cotidiano escolar e, por vezes, elas têm tamanha importância que justificam por si adequações no Planejamento do Ensino. No processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, novos conteúdos e objetivos podem entrar em jogo; outros, escolhidos na elaboração do plano, podem ser retirados ou adiados. É aconselhável que o professor reflita sobre suas decisões durante e após as atividades, registrando suas idéias, que serão uma das fontes de informação para melhor avaliar as aprendizagens dos alunos e decidir sobre que caminhos tomar.

Além disso, as pessoas aprendem o mesmo conteúdo de formas diferentes; portanto, o Planejamento do Ensino é um orientador da prática pedagógica e não um “ditador de ritmo”, no qual todos os alunos devem seguir uniformemente. Ao longo do ano letivo e a partir das avaliações, algumas atividades podem se mostrar inadequadas, e será necessário redirecionar e diversificá-las, rever os conteúdos, fazer ajustes.

(Maria)

Maria deposita muita confiança na juventude e, acredita na transformação social advinda de um processo histórico que necessita ser recomeçado, tendo a participação muito intensa e ativa dos jovens. A leitura de mundo, as contradições e desigualdades sociais presentes na nova ordem capitalista precisam ser amplamente discutidas na escola, esse olhar possibilitará a construção de uma visão crítica em relação à sociedade e a função social da escola, ou seja, espaço de reprodução ou de transformação das relações sociais. Nesse aspecto, o planejamento pedagógico tem uma dimensão fundamental, ele sinaliza a visão de homem, de sociedade e de mundo que a escola e o professor acreditam ou querem

projetar no seu fazer cotidiano, sem perder de vista que aqueles que se dedicam à educação devem ter por objetivo o presente e o futuro da geração atual.

Os jovens estão longe da alienação. Pelo contrário, têm pressa e querem ver um mundo melhor e bem diferente do que está aí. Estão decepcionados com os caminhos que lhes foram apresentados. Precisamos na prática de nosso trabalho focar, sobretudo, dois fatores, a meu ver, predominantes: autonomia e inserção social. Autonomia para conhecer os recursos que têm e poder utilizá-los de maneira eficaz, seja em relação à aquisição do saber, seja na busca de uma relação melhor com os outros; também, autonomia crescente de ação e pensamento, fazendo o jovem cada vez mais, assumir para si esse papel de ser um agente transformador da sociedade, dele mesmo e do espaço em que ele vive.

(Maria)

Afinal, o professor também pode ser autor e construtor de sua história, ser autônomo e cooperativo. Pois, ao colocar em prática teorias pedagógicas inovadoras, estará construindo uma nova história para a educação, contribuindo, assim, para a cidadania plena, tanto dele, quanto do aluno.

#### *4.2.3 Reforma agrária*

A temática agrária brasileira, por ter inúmeras implicações que a envolvem, tem sido na contemporaneidade, um assunto de debate nacional. Sendo assim, a escola, no cumprimento de sua função social, necessita levar a questão para o cotidiano da sala de aula, inclusive por ser uma das abordagens propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nesta perspectiva, os educadores, devem discutir com seus alunos esse tema, procurando desmistificar os discursos conservadores que visam à manutenção das estruturas fundiárias desiguais existentes no Brasil. Entendemos que é de extrema importância a discussão da reforma agrária nas escolas, refutando alguns discursos construídos por setores conservadores da sociedade que tendem a marginalizar os movimentos sociais de luta pela terra, tendo em vista a conservação das atuais estruturas de dominação. Com este objetivo, procuramos ouvir os professores e interpretar as suas narrativas.

A informante Sílvia nos revela ser de fundamental importância a inserção da temática agrária em seu plano de ensino, ressaltando a historicidade de tal problemática:

Acho que é fundamental. O processo histórico do Brasil é baseado nisso, na luta pela posse pela propriedade da terra. Desde quando os portugueses chegaram aqui, com a divisão das Capitânicas Hereditárias é que foi se dando essa concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. E a história do Brasil tem sido isso até hoje, o modelo agrário-exportador, atualmente o Agronegócio com monocultura mecanizada. Então, acho que é fundamental discutir a reforma agrária, porque é a base da nossa história, a má distribuição de terras em nosso país que gerou todo esse processo histórico conflituoso, desigual e injusto. Você vê, a reforma agrária, dar terra só não resolve o problema. A reforma agrária deve ser muito bem planejada, não só por questões políticas. Precisamos saber qual é o real objetivo e o que se querem com esse modelo de reforma que aí está.

(Sílvia)

Ela acredita que ao trabalhar esse assunto com os alunos, gradativamente, vai permitindo que eles façam outras leituras sobre a questão da terra no país e, não apenas com uma visão unilateral, muitas vezes veiculado pela imprensa com objetivos representativos dos setores dominantes de nossa sociedade:

Acredito que ao trabalhar essa temática em minhas aulas, é tentar mostrar aos alunos que o Brasil devido a sua extensão territorial num país continental, jamais era para ter problemas relacionados a terra. Então, pelo menos que eles se sensibilizem para a hora que ouvirem na televisão sobre os Sem-Terras, não passem a pensar como a classe dominante pensa, que são um bando de desordeiros, que história é essa de tirar terra de quem tem e dar para quem não tem? Então, eu procuro despertar neles essa consciência. Eu ainda falo desse jeito para eles: que depois desse ano estudando comigo a questão da terra e do trabalho no Brasil, vocês não podem ter pensamento diferente, em achar que MST é baderna, de gente que não tem o que fazer. É claro que hoje a gente sabe que existe gente infiltrada lá dentro que não vive que não vive essa problemática realmente. Mas, desde que estejam lutando para que a coisa seja mais justa no país, temos que acreditar.

(Sílvia)

Vale lembrar que a reforma agrária brasileira vive um embate direto com o Agronegócio e, geram ao mesmo tempo opiniões que se divergem, inclusive considerado pelos defensores da redistribuição da terra no país, como um dos seus maiores obstáculos. Segundo Sílvia, esse modelo perpetua a dominação econômica

e política, reproduz a desigualdade social e promove a destruição ambiental. Ainda acrescenta:

Não trabalho especificamente o Agronegócio com meus alunos, mas deveria estar trabalhando mesmo. A partir dessa pergunta, está me despertando isso, porque aqui em Ribeirão Preto nós temos a Agrishow, que é o centro disso e, muitos dos nossos alunos do noturno deixam de ir à escola no período em que ela acontece para arrumar um “biquinho” lá. O Agronegócio é a produção em larga escala para a exportação, sem ver as reais necessidades do povo, é produzir soja, álcool e açúcar pra quê? Pra exportar? Pra poluir com as queimadas? E o que mais me dói é ver o presidente que tanto criticou esse modelo antes de chegar ao poder, dizer que os usineiros são uns heróis. Eu não nego, não sou avessa à tecnologia, mas desde que isso não signifique expulsar o homem do campo. E essa é a nossa capacidade de educador, de mostrar isso para os alunos, de levarem a escola como um período sério da vida deles, porque acho que é o momento em que eles têm uma formação organizada, porque informarem eles se informam por outros meios, e na escola eles têm uma educação com objetivos, porque eles precisam ter essa noção, pois ir lá e ser mão-de-obra barata, cada vez mais incentivam esse tipo de atitude que está aí.

(Sílvia)

Ela acrescenta que os jovens não estão conformados com a realidade em que estão inseridos, porém nos revela que os consideram alienados, pouco participativos e, este a seu ver é um enorme problema que necessita ser revertido de maneira conjunta entre o professor e seus alunos, a fim de se evitar a existência do conformismo, ficando a espera que o outro faça por eles:

Se o jovem conseguir atingir essa consciência crítica, que ele é um cidadão e que deve ser ativo e participativo, acredito que muita coisa pode mudar. Eu acho que eles não estão conformados, penso que são alienados, vejo neles uma alienação quando acabam tomando atitudes e formando a consciência pela mídia. Mas, quando a gente consegue alcançar o nosso objetivo ao conscientizá-los, aí eu acredito que dá para transformá-los em agentes transformadores para mudar essa história.

(Sílvia)

A professora entende que a realização de uma reforma agrária no Brasil é algo extremamente urgente e necessário. Embora a temática reforma agrária, nesses últimos anos, vir ocupando espaço crescente no debate acadêmico e na sociedade em geral, dado seu potencial em contribuir na resolução de graves problemas brasileiros, tais como a concentração de renda e o desemprego, salienta

que pouco se discutem sobre a viabilidade social e econômica dos assentamentos de reforma agrária, associada a uma política efetiva de fixação das famílias no campo. Afirma que o modelo atual e os já implantados no país são ineficazes e insuficientes, a fim de garantirem o fim da miséria e da desigualdade social. Sendo assim, argumenta:

Penso que tem que ser uma coisa bem séria, fazê-la pensando no próprio trabalhador e não por questões apenas políticas e econômicas. Tem que se montar uma estrutura de apoio ao trabalhador, não adianta só distribuir terras. Eu comento com meus alunos, não pensam que as terras são de graça, existem financiamentos, se ele não paga, tem que dar parte da produção. Tem que ser uma coisa muito bem organizada, com estudos, com técnicos, porque nós já vimos muitos casos frustrados. Tem que haver a consciência de quem está lá no movimento, lutando pela terra, de que aquilo realmente tem que ser usado para uma sociedade melhor, pois muitas vezes o indivíduo recebe a terra, mas depois não tem estrutura para manter e acaba largando ou repassando. Aí dá margem para os que são contrários criticarem. Então, o agricultor tem que ser orientado, precisa de equipamentos, de sementes, o negócio necessita ser muito bem planejado, pois planos mirabolantes têm resultado em quase nada. Eu me lembro que aqui em Ribeirão Preto, quando começaram a falar em acabar com o favelamento, iniciaram a construção de casas populares, mas não fizeram um levantamento sério e a maioria das pessoas não tiveram condições de pagar as prestações; criou-se um problema ainda maior. Com a terra é a mesma coisa, pelos menos tem sido com as experiências vivenciadas até agora.

(Sílvia)

O entrevistado Cláudio explicita que inserir a temática agrária no seu conteúdo programático é de fundamental importância, pois ao acreditar no significado de uma reforma agrária no país, incluí-la nos seus procedimentos metodológicos é estar contribuindo para fortalecer o senso crítico dos seus alunos no tocante a essa problemática.

Desse modo, temos alertado aos nossos alunos que a concentração de grandes quantidades de terras nas mãos de poucos, tem contribuído em muito para esses desequilíbrios sociais que aí estão, pois na medida em que o homem nasce no campo e tem vocação para o trabalho rural, não tendo acesso à terra há uma tendência natural do mesmo em buscar emprego nos grandes centros urbanos, enfrentando uma série de dificuldades, a começar pela falta de trabalho, uma vez que não possuem mão-de-obra qualificada, o que contribui para o crescimento da massa de desempregados, que por sua vez, favorecem o processo de favelização e de miséria social. Portanto, conscientizar a classe estudantil de que está na efetiva e imparcial implantação da reforma agrária, a verdadeira solução para se evitar o êxodo rural, diminuindo, conseqüentemente, a proliferação das favelas cada vez mais crescente nos grandes centros urbanos.

(Cláudio)

Contudo, Cláudio aborda uma questão bastante significativa, no que diz respeito a assimilação do conhecimento de um aluno no processo ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de uma interação entre as partes envolvidas, capaz de promover uma motivação recíproca. Caso contrário, dificilmente será alcançado o objetivo, tanto o do professor quanto o dos seus alunos.

Todo aluno é estimulado pelo êxito e inibido pelo fracasso, ele aprende mais quando se sente seguro. A motivação completa-se apenas quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que seus esforços o levam à realização da sua tarefa, por isso o professor deve criar situações de sucesso, isto é de aprendizagens significativas para o aluno, de modo que os êxitos superem os fracassos.

(Cláudio)

A sociedade do conhecimento exige pessoas que tenham capacidade autônoma de aprender a aprender, saber pensar e, ao mesmo tempo, ter capacidade de dominar e renovar informação e de decidir o que fazer com ela. Nessa mesma linha de raciocínio, acrescenta Pedro Demo:

O aluno precisa abandonar definitivamente a condição de objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir, construir sob orientação do professor.

Os alunos sentem-se levados a participar de pesquisas, propostas, experiências, laboratórios, gincana, competições, seminários, internalizando na teoria e na prática que o centro do aprender é o aprender a aprender.<sup>55</sup>

O depoente também se remete ao processo histórico, a fim de buscar as origens existenciais quanto ao uso e a posse da terra no Brasil, tendo como desdobramento o surgimento da favelização no país:

No tocante à reforma agrária, temos destacado que a injusta distribuição de terras no Brasil, prevalecendo o sistema latifundiário, é uma questão que vem se arrastando desde os primórdios da civilização brasileira, tendo como marco inicial as sesmarias que surgiram na época das capitanias hereditárias, dando origem aos primeiros latifúndios e aos grandes senhores de terra, os sesmeiros, pois as sesmarias eram grandes extensões territoriais, outorgadas pelos Reis de Portugal a nobres portugueses, através dos donatários das capitanias ou Capitães-Gerais.

<sup>55</sup> DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994, p.87.

Como consequência, resta-nos o desequilíbrio da estrutura fundiária brasileira, em função de medidas mal planejadas, através do uso indiscriminado de falsas soluções e a existência de grande quantidade de imóveis rurais mal dimensionados, e erroneamente distribuídos, gerando desequilíbrios econômicos e sociais até hoje não sanados em nosso país.

(Cláudio)

Cláudio afirma que a realização de uma reforma agrária é um dos caminhos para a superação da miséria e da pobreza, caracterizada por um desnivelamento social bastante acentuado. Mas, critica a forma executada pelos governos brasileiros até hoje e, acrescenta:

A simples distribuição de terras a quem necessita não é suficiente para resolver problemas nacionais. Faz-se necessária uma política governamental para a redistribuição de terras, visando a transformação da estrutura agrária brasileira, o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento sustentável em, pelo menos, três dimensões - econômica, social e ecológica. Nesse contexto, entidades tais como o MST, assumem papel de destaque, pressionando o governo para que este não apenas distribua a terra, mas crie condições para que os assentamentos se desenvolvam.

(Cláudio)

A informante Maria nos revela que a temática agrária necessita ser proposta nos planos de ensino dos professores, não apenas para fins burocráticos no que diz respeito ao cumprimento de um documento oficial dos organismos educacionais, mas para levar até a sala de aula um assunto que urge ser discutido amplamente com todos os setores da sociedade, principalmente nas escolas, centro de formação pessoal e profissional dos nossos jovens.

Penso que falar em reforma agrária no Brasil, por mais absurdo que pareça, ainda é um assunto que incomoda muita gente. Não são somente os grandes latifundiários os incomodados, presenciamos a todo o momento, seja na mídia ou na sociedade de modo geral, certa desconfiança ou até mesmo medo. Inclusive, quem defende a reforma agrária é visto como revolucionário ou baderneiro. Portanto, eu me questiono: os donos do poder, numa postura egocêntrica e individualista que move o capitalismo, não querem falar do assunto, apesar de toda a constitucionalidade nele existente, pois temem a perda de privilégios provenientes dos seus latifúndios improdutivos ao serem defendidos pela bancada ruralista no Congresso Nacional. Porém, o pior e o meu maior espanto advém da maior parte da sociedade, inclusive dos meus alunos. Alguns não querem falar do assunto, outros rotulam e banalizam os envolvidos na questão antes mesmo de conhecer as origens de tal problemática. Sendo assim, não abro mão. A temática agrária norteia

grande parte do meu trabalho no decorrer do ano letivo, apesar de toda a resistência encontrada no meu cotidiano. Mas, vale a pena! Consigo finalizar o meu plano de ensino com bastante êxito, pois sempre digo aos meus alunos: vocês não precisam sair 'as ruas, fazer barricadas; necessitam, minimamente, despertar para a realidade que os circundam. Caso contrário, esse mesmo processo histórico que envolve a questão da terra no país visto em nossas aulas, será por vocês narrado aos seus filhos.

(Maria)

Entende que os jovens não estão conformados com a realidade, porém desinformados. A informação que eles têm, segundo ela, não tem sustentação teórica, sendo envolvida pelo imediatismo e o modismo da lógica capitalista globalizada, em que tudo se transforma em consumo, sendo inclusive, a reforma agrária entendida como um simples ato de doação de terras. Contudo, analisa que a função dela, enquanto educadora, é tentar modificar o rumo dessas representações, a fim de contribuir para a formação de alunos questionadores e críticos:

Não vejo outra função na minha profissão que não seja abrir os olhos dessa meninada. Não basta dizer a eles: o futuro está nas mãos de vocês! Mas, qual futuro, se não instrumentalizarmos esses meninos neste nosso tempo presente? Caso contrário, tudo virará discurso. Sendo assim, é essencial que a estrutura educacional, muito mais que acumular conhecimento, ensine o aluno a raciocinar, desenvolver a criatividade, imaginação e o espírito de iniciativa, e consiga entusiasmar o aluno para a aquisição do conhecimento, inserido na conjuntura atual e desafiadora do mundo contemporâneo. Pois é através da reflexão dos tempos atuais que o aluno pode vir a transcender determinados limites, penetrar nas lacunas das certezas e incertezas do conhecimento.

(Maria)

No que tange à reforma agrária, Maria se posiciona favorável à efetivação de uma política de terras justa no país, sobretudo por uma questão de identidade de classe, existente entre aqueles que compartilham o mundo rural como base de suas origens vitais e de ambiente socializador:

A Reforma agrária é urgente e necessária, não apenas para quem trabalha na terra, mas para todas as pessoas, pois depende disso a garantia da segurança alimentar de toda a população. Temos que promover trocas de experiência, colocar os trabalhadores empobrecidos em contato uns com os outros, para que eles se reconheçam como companheiros da mesma caminhada e luta por um mundo melhor, e para que ampliem suas visões de mundo, enfrentem preconceitos e parem de fazer juízo uns dos outros a



partir do que a mídia diz. Existe, a meu ver, urgência na implantação de meios que viabilizem a utilização da terra com a função social que lhe é peculiar, evitando que seja vista em nosso país como meio de distanciar seus habitantes, mas sim, de reuni-los através de uma causa maior: o bem estar econômico e social de nosso povo.

(Maria)

A entrevistada Márcia nos relata trabalhar com seus alunos a temática agrária ao inserí-la na sua prática docente, pois entende que a má distribuição de terra no Brasil tem razões históricas, e a luta pela reforma agrária envolve aspectos econômicos, políticos e sociais. A referida questão atinge os interesses de grande parte da população brasileira que tira seu sustento do campo, entre grandes e pequenos agricultores, pecuaristas, trabalhadores rurais e os sem-terra. Acrescenta ainda ser necessário montar uma nova estrutura fundiária que seja socialmente justa e economicamente viável. Este, a seu ver, é um dos maiores desafios do Brasil na atualidade. Desse modo, tal problemática urge ser levada para dentro da sala de aula, afinal lá estão os futuros protagonistas da nossa história, coadjuvantes na busca pela esperada transformação social.

A importância da reforma agrária é decisiva porque permite e consolida a estabilidade econômico-financeira de um país. Nenhuma nação poderá ser próspera enquanto seu campesinato estiver na miséria social-econômica. Daí a possibilidade real da libertação dos trabalhadores rurais, numa base econômica de aliança harmônica entre o proprietário e os trabalhadores rurais. Por consequência disto, a reforma agrária não é contra a propriedade privada no campo. Ao contrário, a descentraliza democraticamente, favorecendo as massas e beneficiando o conjunto da nacionalidade. É uma necessidade da realidade social atual, devendo atender a função social da propriedade, evitando-se assim, as tensões sociais e conflitos no campo. Uma reforma agrária no país, moderada e sábia, será uma das causas principais do progresso nacional.

(Márcia)

Ela entende que fomentar nos jovens o espírito participador é extremamente importante, a fim de promover mudanças favoráveis a imensa maioria da população brasileira, cobrando de todos aqueles que representam os organismos gerenciadores do nosso país atitudes propositivas em prol do bem-estar social da nação.

É fundamental incentivar a participação do jovem nas decisões políticas, seja na sua escola por meio do grêmio estudantil, no seu bairro junto à associação de moradores. Há que se ter a preocupação em garantir o lugar

de posturas críticas, não seria o caso apenas de propor políticas, mas colaborar para que os jovens possam exercer posturas críticas do fazer política. O debate sobre políticas com juventudes passa, nessa linha, pela formação política dos jovens no sentido de aprender a zelar pela coisa pública, a acompanhar e a cobrar a ação do Estado, exercendo sua cidadania.

(Márcia)

A inserção crítica do povo na história, a sua atuação como sujeito histórico não é um explicar como agir e como é o mundo, mas fundamentalmente resultado do diálogo e da luta política com o povo e não para o povo, para a transformação de nossa sociedade. Nessa mesma linha de raciocínio, está o pensamento de Paulo Freire:

Somente no compromisso autêntico e a compreensão crítica de sua condição de opressor é que temos as forças para construir uma outra pedagogia, uma outra sociedade. É nesta perspectiva de emancipação do sujeito, que a educação deve ser usada como prática de liberdade, afinal, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.<sup>56</sup>

Mediante as visões dos nossos colaboradores, é bastante perceptível a necessidade de mudanças no bojo de nossa sociedade, sendo a reforma agrária uma das mais significativas possibilidades para que elas ocorram. Apreendemos por meio de suas falas que tais alterações serão alcançadas por meio de ações conjuntas de todos aqueles interessados na concretização desse processo transformador.

---

<sup>56</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1991, p.54.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação crítica é a futuridade revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do Homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria.

(Paulo Freire)

Verificar como a temática agrária é trabalhada nas escolas e quais as ressonâncias deste processo na formação do adolescente para o exercício da cidadania e da democracia foi a finalidade do nosso trabalho. Para isso, fizemos leituras e coletamos depoimentos que esboçaram a trajetória a fim de conseguirmos as respostas às nossas indagações.

Constatamos que os dados empíricos confirmaram, em grande parte da nossa pesquisa, a literatura por nós lida e referenciada. O ambiente por nós balizado, escolas públicas de Ribeirão Preto e região, diante das falas dos nossos sujeitos, nos possibilitaram verificar significativas observações no tocante às suas práticas de trabalho, bem como os seus comprometimentos com a sua missão: o ato de educar.

Percebemos que os nossos colaboradores entendem que reflexão contínua sobre a prática pedagógica é condição essencial para que possam aperfeiçoar sua ação. Para viabilizá-la, algumas estratégias devem fazer parte do cotidiano do trabalho: o planejamento conjunto, o registro das atividades e a discussão com orientadores, coordenadores e demais professores. Ao realizar o planejamento junto com uma equipe, o docente tem oportunidade de ampliar seu repertório de atividades e materiais; além disso, esse procedimento conjunto favorece uma análise mais cuidadosa da adequação das atividades propostas aos objetivos educativos.

As falas dos professores nos revelaram uma expressiva preocupação em formar seres humanos capazes e seguros, com valores solidamente construídos, voltados para a sociedade e o seu devir histórico. Eles argumentam que o professor deve assumir um papel diferenciado, procurando estar sempre atualizado e consciente de que sua atuação consiste, sobretudo, em promover debates e questionamentos, não apenas introduzindo o aluno na conceituação, mas fazendo-o questionar, duvidar, pesquisar.

Segundo nossos sujeitos, o aprendizado em equipe e os trabalhos em grupo devem ser bastante explorados em suas metodologias de ensino. Seu papel educativo é entendido como o de preparar os alunos para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento de habilidades e de competências, visando a intervenção ética positiva na sociedade, com argumentações conscientes, resultantes da aplicação de conceitos na resolução de problemas contextualizados e relevantes.

A educação deve permitir que o aluno viva o seu tempo, compreenda o seu contexto e os conflitos nele existentes, conscientizando-os a uma tomada de posição, intervindo nesse tempo e nesse espaço para a transformação e construção de um mundo melhor.

Para tanto, as versões dos nossos sujeitos nos evidenciam a necessidade de um proeminente compromisso dos governantes com a qualidade educacional brasileira. Partindo do princípio de que o professor vive em constante conflito com a desvalorização do seu trabalho, os depoentes acreditam na capacidade transformadora de suas ações junto aos jovens, por meio de uma educação que enfatize a convivência solidária.

Consideramos a existência de professores que buscam um ensino diversificado, dando oportunidade a projetos pedagógicos nesse sentido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um importante referencial para conhecer os vários temas que podem ser desenvolvidos com os alunos e como desenvolvê-los. É significativo que o jovem participe e se reconheça como um ser histórico, agente transformador de seu tempo.

Para os nossos entrevistados, a escola deve ser o local de um sadio pluralismo de idéias, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador de cultura, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

É explicitamente concordante nas narrações coletadas que cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade justa, com menos desigualdade social, em que as pessoas possam viver com dignidade.

Para a formação deste homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive é necessário o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais. Portanto, a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e

informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública.

Para tanto, é fundamental o papel do professor como um mediador do processo de aprendizagem, que direciona esse trabalho no sentido de despertar no aluno sua historicidade, quanto indivíduo de uma sociedade em constantes mudanças.

As falas nos mostraram de forma contundente que na sala de aula os professores devem estar preocupados em desenvolver determinadas habilidades intelectuais sem as quais o aluno terá dificuldades a uma aprendizagem autônoma. É necessário a cada momento fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar. Os professores entrevistados trabalham com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seus pontos de vistas.

Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares estão sempre articulados com as práticas e os problemas sociais, cabendo ao professor organizar experiências e situações de aprendizagem que permitam aos alunos fazer relações entre esses conteúdos e as questões presentes em sua comunidade. Sendo assim, é consenso entre os nossos depoentes a necessidade de se colocar a temática agrária no seu universo da sala de aula, uma vez que Ribeirão Preto e o seu entorno vivenciam diretamente a referida questão e todos os seus desdobramentos sociais.

As narrativas dos nossos entrevistados nos evidenciaram que a concretização de uma reforma agrária no país é um grande avanço no que diz respeito à solução dos inúmeros problemas socioeconômicos, em grande parte oriundos do concentracionismo da propriedade fundiária desde os primórdios coloniais. Portanto, segundo os depoimentos, desvelar o histórico da injusta distribuição da terra e as suas permanências é função dos professores, sobretudo dos que atuam na área das humanidades.

Percebemos que as práticas pedagógicas dos nossos colaboradores, além de estarem de acordo com as propostas do PCN, vão ao encontro do exercício da cidadania e contribuem para a concretização dos princípios democráticos, uma vez que ao trabalharem a realidade societária dos seus educandos é possível promover

neles a conscientização tanto individual como coletiva. Desse modo, eles se sentem atores partícipes da sua própria história. Entendemos que esse paradigma desconstrói o modelo educacional autoritário, o aluno se sente valorizado e participativo, podendo começar a pensar na existência de uma sociedade justa, a partir das suas próprias ações e condutas.

Enfim, verificamos a existência de professores com esperanças de contribuir para uma transformação social, num universo educacional desacreditado por uma parcela significativa da sociedade e, muitas vezes, desvalorizado pelos organismos governamentais. São seres humanos entrelaçados num contexto que prioriza a formação de jovens para a construção de uma sociedade em que os valores humanos sejam norteadores do desenvolvimento econômico e político; para que a cidadania e a democracia sejam premissas possíveis de serem encontradas nas ações dos homens.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

COMPARATO, Bruno Konder. **A ação política do MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Primeiros Passos)

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v.92)

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Otávia. **A questão agrária no Brasil: ensaio sobre as lutas sociais no meio rural**. Belo Horizonte: SINPRO-MG, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. ; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro:



Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Comunicação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, Ática, 1988.

\_\_\_\_\_.; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, Octavio. **A classe operária vai ao campo**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

\_\_\_\_\_. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JOSÉ FILHO, Mario. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: FHDSS, 2002. (Dissertações e Teses, n.5)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.

\_\_\_\_\_. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Reforma agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2000.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. **Reforma agrária no Brasil**: história e atualidade da luta pela terra. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Brasil urgente).

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. ; FERREIRA, D. S (Org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004 (Questões da nossa época; v. 119)

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos**: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE IMPRENSA E DIVULGAÇÃO. **Discurso do Presidente da República**. Disponível em: <<http://www.info.planalto.gov.br/download/discursos/pr146.doc>> Acesso em: 14 ago. 2006.

RODRIGUES, José Honório. **História e historiografia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Autores Associados, 2000.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica**: o método em questão. Brasília (DF): Editora da Universidade de Brasília, 2001

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, Geraldo; ALVES, Zélia

Biasoli (Org.). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Légis Summa, 1998.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que se produz e se reproduz em educação**. São Paulo: Cortez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, Ubaldo. **Igreja e conflito agrário**: a Comissão Pastoral da Terra na região de Ribeirão Preto. Franca: FHDSS, 1998.

\_\_\_\_\_. Nem adolescentes e muito menos “Jeca Tatu”. **Serviço Social & realidade**. Franca, v.11, n.1.p.41-55, 2002.

\_\_\_\_\_. Os “sem-terra” na região do Texas no Brasil. **Serviço Social & realidade**. Franca, v.7, n.1. p.123-136, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reforma agrária**: a esperança dos “sem-terra”. Franca: FHDSS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Região de Ribeirão Preto e a luta dos trabalhadores rurais pela terra**. 2004. 191f. Tese (Livre-Docente em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca 2004.

STEDILE, João Pedro (Org.). **História e natureza das ligas camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

## APÊNDICE

### **Roteiro de entrevista aplicado aos professores**

1. Qual é a sua escolaridade?
2. O que o levou a escolher ser professor?
3. Você considera necessário o professor estar sempre se atualizando? Por quê?
4. Você se mantém atualizado? De que maneira?
5. Qual é, na sua opinião, a função social da escola atualmente?
6. Como você avalia o papel do professor na formação pessoal do indivíduo?
7. Você se sente apoiado pelas instâncias educacionais no que diz respeito à prática do seu trabalho?
8. A sua atuação profissional tem lhe proporcionado realização pessoal?
9. Existe interesse, por parte dos seus alunos, em interagirem com as suas propostas pedagógicas?
10. Você acredita que o seu aluno pode ser um agente transformador da sociedade em que ele vive? De que maneira?
11. Você vê relação na realidade societária em que seu aluno está inserido aos conteúdos ministrados na sua sala de aula?
12. Você tem liberdade para escolher os temas a serem trabalhados na sua disciplina?
13. Em caso afirmativo, quais são os temas que você prefere trabalhar com os seus alunos? Por quê?
14. Entre você e os seus pares há algum tipo de trabalho coletivo que envolva a sua escola? Em caso afirmativo, qual ou quais são trabalhados?
15. O que você pensa a respeito da temática agrária, inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais?
16. Você insere tal temática na sua prática docente? Por quê?
17. O que você pensa, historicamente e atualmente, a respeito do uso e da propriedade da terra no Brasil?
18. Como você vê o agronegócio? Esse tema é trabalhado na sua sala de aula? Como?
19. Você acredita que o professor pode influenciar seus alunos a buscarem uma estrutura de terras justa no país?

20. Na sua opinião, o professor é um agente de transformação social? Por quê?
21. Você acha que os seus alunos estão conformados ou se sentem atores diante da problemática da terra?
22. O que você pensa sobre a realização de uma reforma agrária no país? Você é a favor ou contra? Por quê?