A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM OS MOVIMENTOS CAMPONESES

Rodrigo Simão Camacho

Doutorando em Geografia – UNESP

Email: rogeo@ymail.com

RESUMO: A capacidade de transformação da geografia se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade. Neste sentido, estabelecendo uma relação entre a Geografia e a Educação do Campo, os movimentos sociais camponeses, não produzem apenas uma luta pela melhor distribuição de terra e renda, mas produzem, também, uma luta pela construção de uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. A formação educacional relacionada com os movimentos sociais, a fim de formar camponeses comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, que possam ser militantes dos movimentos sociais, é contemplada pela lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo) na Unesp/FCT de Presidente Prudente (convênio Incra/Pronera).

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Movimentos Socioterritoriais Camponeses. Educação do Campo. Pronera

THE GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION OF THE COUNTRYSIDE: CONSTRUCTING THE GEOGRAPHIC KNOWLEDGE WITH THE PEASANTS MOVEMENTS

ABSTRACT: The capacity of transformation of the geography itself must to the fact of the same one possess an intrinsic relation with the reality. From the reality, the geography must develop in the Student-Peasant the capacity of interpret critically the reality with the objective of foment a transforming action about that reality. Thus, the geography has that to propitiate to the students conditions for can think the relations socio-spatial and its contradictions of class, inherent to its reality. In this sense, establishing a relation between the Geography and the Education of the Countryside, the peasant social movements, do not produce only one fight by a better distribution of land and income, but they produce, also, a struggle by the construction of an appropriate pedagogy with the fight and with the process of production and reproduction material and symbolic of the peasant class. The educational formation related with the social movements, in

order to form peasants compromised with the collective causes of our society, that can be militants of the social movements, is contemplated by the logic that permeates the construction of the Special Course Graduation Geography for Settlers (CEGeo) in the UNESP/FCT, Presidente Prudente (covenant Incra/Pronera).

Key words: Geografic teaching. Rural worker motions. Field education. "Pronera".

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo está sendo construída pelos movimentos socioterritoriais camponeses como forma de resistência camponesa à invasão do seu território por parte do capitalismo no campo na forma de agronegócio.

A proposta educacional tem como princípios norteadores uma pedagogia condizente com a luta emancipatória travada pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Uma luta que tem como ponto de partida a reivindicação da distribuição equitativa de terra e renda no Brasil. Sendo que a principal metodologia de luta é a ocupação de terras improdutivos/devolutas/griladas.

Mas, hoje, a luta pela conquista do território ultrapassa esse objetivo imediato e passa a vislumbrar as demais dimensões da realidade necessárias ao desenvolvimento territorial, sendo uma delas, a Educação do Campo.

Esta educação, não pode ser uma educação desconectada à realidade, mas interligada aos processos de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. Por isso, há necessidade de que esta educação seja construída sobre marcos emancipatórios propostos pelos movimentos socioterritoriais camponeses. Esta educação tem que estar ligada a uma pedagogia emancipatória/libertadora que faz oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade.

Assim, tem como uma de suas influências principais a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Entendemos que esta pedagogia contém alguns princípios fundamentais que perpassam a proposta de Educação do Campo emancipatória dos movimentos socioterritoriais camponeses. Sendo alguns de seus princípios: o diálogo com os sujeitos-educandos de maneira recíproca e a possibilidade e a necessidade de ruptura com o modelo socioeconômico vigente.

Como possibilidade de estabelecermos um diálogo profícuo e coerente entre a perspectiva de Educação do Campo emancipatória - defendida pelos movimentos socioterritoriais camponeses - e uma geografia, também emancipatória, que busque contribuir com a

transformação social, podemos mencionar, como fato concreto, a experiência do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo) na Unesp/FCT de Presidente Prudente (convênio Incra/Pronera).

Este curso tem como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alterna o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). No curso se formam Geógrafos e Professores oriundos dos assentamentos da reforma agrária e militantes dos movimentos sociais, principalmente, ligados a via campestre.

Compreendemos que a importância da ciência geográfica, nesta experiência concreta de relação com a Educação do Campo, está na capacidade de transformação que a geografia contém. Esta capacidade se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioterritoriais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade.

1.1 - O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA REALIDADE DO CAMPO

Eu perguntei se não aprendiam nada de Geografia. Não precisa, disse um deles, isso a gente aprende é no pé. Os igarapés vão pro Tocantins. Desce *pro mar*, é só *olhá, né?* No topo daquele monte não serve *plantá*. A terra é ruim. No baixo é boa. É no pé mesmo, andando e olhando. (OLIVEIRA, 1994, p. 135).

Apesar da possibilidade existente de a geografia ser um instrumento importante que auxilia no entendimento da realidade, o ensino da geografia nas escolas, durante muito tempo, servia apenas para transmitir listas de informações descontextualizadas e passíveis de esquecimento (PINESO, 2003).

Esta realidade nos expõe a necessidade de transformação da geografia ainda ensinada nas escolas, em busca de uma geografia transformadora, para que se consiga produzir/reproduzir um conhecimento vivo, que se renova e se transforma (OLIVEIRA, 1994).

Por isso, devemos estar sempre atentos à realidade dos nossos educandos, visto que para a construção de um ensino crítico de geografia devemos partir da realidade de nossos alunos. Neste sentido, essa realidade pode variar dependendo o local onde o aluno mora, pois este local pode ser um bairro violento da periferia da grande São Paulo, ou um assentamento há muitos quilômetros da área urbana, no interior do país, muito distante da capital.

Dessa maneira, se faz de extrema importância discutir a realidade do espaço rural com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam essa realidade. Da mesma forma que, se nós estivéssemos lecionando para alunos de uma periferia de uma grande metrópole, iríamos focar a questão da segregação socioespacial e da violência urbana. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno. Corroborando neste sentido, Vesentini afirma:

[...] não devemos deixar de focar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de “bóias-frias¹”. Não podemos deixar de trabalhar a questão da violência policial para alunos da periferia dos grandes centros urbanos. (1992, p. 58).

A educação formal desempenha uma função importante, que é a de possibilitar o entendimento crítico por parte do aluno acerca da sua própria realidade, construindo uma compreensão da essência dos processos socioespaciais. Dessa maneira, “[...] acreditamos que é a partir do contato com o conhecimento científico construído sobre sua realidade que o aluno adquire a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente”. (VIEIRA, 2004, p. 30).

Neste sentido, a capacidade de transformação da geografia se deve ao fato de possuir uma relação intrínseca com a realidade. Daí, a facilidade de contextualização com a realidade vivida pelo aluno. Pois, no próprio caminho do aluno para a escola, ele está vivenciando o espaço geográfico, ou da mesma forma, ao falar a respeito do local onde mora, está descrevendo seu território.

Sendo assim, sua importância está relacionada ao “[...] fato de a geografia fazer parte da vida humana, a partir do próprio fato de que todo dia fazemos nosso ‘percurso geográfico’, de

¹ “Bóia Fria – Trabalhador rural que presta serviços eventuais e/ou por safra. Chamado assim por comer fria a comida que leva de casa”. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho”. (MOREIRA, 1994, p.55). Por isso, o conhecimento geográfico não é privilégio da escola, pois está presente no dia-a-dia de todos. Logo, “[...] não precisamos freqüentar a escola para comungar com a geografia. Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano”. (MOREIRA, 1994, p.55-56).

O professor crítico estabelece um diálogo entre o conhecimento científico acadêmico e o conhecimento trazido pelo aluno à sala de aula. Nessa perspectiva, uma das funções do educador é fazer o aluno refletir sobre sua realidade, permitindo que sua curiosidade seja parte integrante do processo educativo. Por isso, a memorização de conceitos fragmentados, não permite que o educando reflita acerca de sua realidade. Comprometendo deste modo a aprendizagem da geografia de maneira crítica. A respeito deste assunto Paulo Freire afirma:

Educador que, ensinando geografia, “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. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal. (FREIRE, 1999, p. 63).

Com o intuito de construirmos um ensino de geografia que seja a antítese do discurso neoliberal, apoiados nos paradigmas da dialética materialista, temos que nos preocupar se estamos realmente construindo um ensino de geografia que propicie aos educandos pensarem as relações socioespaciais e as suas contradições de classe.

Para conseguirmos nosso objetivo, se faz necessário produzirmos um ensino de geografia que esteja vinculado com a realidade local dos educandos. Dessa forma, o estudo do lugar onde o aluno mora significa a construção de valores de identidade e pertencimento, por parte dos estudantes com esse lugar. Fazendo um contraponto com a lógica do capitalismo globalizado que tende a homogeneizar todos os lugares transformando-os em espaços de produção/reprodução do capital monopolista mundializado. Neste sentido, vejamos as contribuições de Straforini:

[...] Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (2004, p.18).

A fim de nos ajudar a pensar um ensino de geografia que esteja vinculado com os conhecimentos locais oriundos dos educandos, Porto-Gonçalves (2002, p.5) destaca “[...] o enorme interesse que instituições de pesquisa de ponta, como a NASA, vêm manifestando pelo elevadíssimo índice de acerto na previsão do tempo meteorológico que fazem *peritos* das populações tradicionais do sertão semi-árido do nordeste brasileiro [...]”. (grifo do autor). Sendo que esses *peritos* nunca frequentaram uma escola formal. E enfatiza a perspectiva do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular das comunidades tradicionais que se relacionam com a natureza de maneira específica:

[...] A diversidade biológica torna-se um tema não só biológico, quase sempre destinado aos grandes grupos empresariais mas, também, tema de interesse daquelas populações que detém conhecimentos preciosos sobre espécies animais e vegetais e que hoje disputam os direitos de propriedade intelectual. Como se vê ficam indefinidos não só os limites entre as ciências mas, também, entre diferentes modos de conhecer, já não sendo possível traçar com tanta certeza o limite entre quem sabe e quem não sabe.

Todavia, não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente no atual período histórico onde a *ciência, a técnica e a informação* nos trouxeram um momento diferente para a humanidade (SANTOS, 2001), onde as relações socioeconômicas estão mundializadas, ou seja, é o ápice da internacionalização do capital. Destacamos, por isso, que não consideramos o local como um espaço isolado constituído de relações autônomas/independentes do espaço global, pois, dessa maneira, estaríamos construindo uma fragmentação espacial (STRAFORINI, 2004).

Nesta perspectiva, a geografia enquanto ciência, e em sua análise da territorialização produzida por nossa sociedade capitalista, cabe um papel singular no auxílio para a transformação social, ou seja, instrumentalizar os alunos para que possam pensar criticamente a realidade possibilitando um processo de mudança social (CALLAI, 2001). Assim, a geografia deve desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade.

A partir de Paulo Freire (1999), com sua Pedagogia Libertadora, estamos nos posicionando contra o *fatalismo neoliberal*, de que tudo está perdido, e o que resta é se adaptar a essa realidade imóvel. Concebendo a educação como um instrumento de transformação social, podemos afirmar que “outro mundo é possível”, porque a história não acabou, pois vivemos no mundo das possibilidades (SANTOS, 2001).

É nessa perspectiva que pensamos o ensino de geografia, ou seja, uma geografia capaz de revelar a essência dos fatos e que auxilie na mudança social por meio da conscientização dos sujeitos-estudantes a respeito das contradições do capitalismo e de sua natureza classista e exploradora. Inculcando nos educandos a postura crítica necessária a construção do comprometimento social do indivíduo diante da sociedade. Isto quer dizer que ensino de geografia deve estar “[...] comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação”. (OLIVEIRA, 1994, p.143).

A partir do materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico-metodológico podemos entender a realidade como uma totalidade, contraditória, produzida historicamente e territorialmente num permanente/constante processo de construção/desconstrução/recriação (OLIVEIRA, 2004). É o materialismo histórico e dialético, também, que entende a possibilidade e a necessidade de mutação social devido à exploração/alienação/coisificação humana causada pelo modo de produção capitalista (LOUREIRO, 2004). Nesta perspectiva, “[...] de agora em diante é preciso aprender a ensinar uma geografia da libertação”. (WETTSEIN, 1994, p.134).

1.2 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS CAMPONESES

Diferentes paradigmas influenciam na construção de modelos distintos de Educação do Campo. Neste sentido, demarcamos o Paradigma da Questão Agrária para orientar as concepções teóricas, políticas, ideológicas e utópicas da proposta que defendemos.

No interior do que estamos denominando de Paradigma da Questão Agrária, temos autores que discutem a questão agrária numa perspectiva estrutural, sendo que a solução para esta

questão é colocada apenas com a superação do capitalismo. Essa concepção se deve ao fato de que os autores desse paradigma têm como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético. Mas, temos divergências entre as vertentes desse paradigma, por isso, é necessário esclarecermos que participamos de um grupo de pesquisadores que defendem a existência da recriação camponesa. É a análise das problemáticas do espaço rural a partir do Paradigma da Questão Agrária no interior da vertente que entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um *movimento desigual e contraditório* (OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004). Isto significa que existe um processo de produção de capital por meio de *relações não-capitalistas* (MARTINS, 1981).

Por isso, o campesinato é uma *classe social* e um *modo de vida* heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na *contradição estrutural* e por meio da *compra e da luta pela terra na sua resistência ao capital* (OLIVEIRA, 1997; 1999; 2004; FERNANDES, 2001; 2009; ALMEIDA, 2003; 2006; PAULINO, 2006; SHANIN, 2008).

A *resistência* também é um conceito presente no Paradigma da Questão Agrária, na perspectiva do debate da permanência camponesa pela luta na/pela terra/território. Estes processos estão, assim, diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato e seus territórios. Sendo assim, segundo Munir Jorge Felício (2010) a resistência diz respeito a todo embate do campesinato frente às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território camponês.

Nesta perspectiva, temos no Paradigma da Questão Agrária, a crítica ao modelo vigente, principalmente, aos impactos socioterritoriais causados pela expansão do agronegócio, e a perspectiva de superação deste modelo apontando para a possibilidade e a necessidade de construção de um outro modelo por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais.

Na ciência geográfica, o Paradigma da Questão Agrária traz a luta de classes sendo discutida intrinsecamente relacionada ao processo de construção/domínio/controle territorial. Dessa maneira, entendemos que existem duas formas de criação/recriação/produção/reprodução do campesinato sob o modo de produção capitalista, a primeira é via movimento desigual e

contraditório do capital: que produz/reproduz capital por meio de relações não-capitalistas, como as relações de trabalho familiares/camponesas.

Todavia, outra maneira igualmente importante, é o processo de recriação do campesinato por meio da luta. A luta pela terra do campesinato, hoje, se dá, principalmente, por meio da ocupação de terras. Mas, é uma luta que vai além da terra e passa também pela luta pela educação. É este o debate que vamos priorizar em nossa discussão acerca da relação da Educação do Campo com a luta camponesa.

Na Educação do Campo construída a partir do Paradigma da Questão Agrária, existe a perspectiva de construção de uma educação emancipatória/libertadora/freireana, fazendo oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade. A Pedagogia Libertadora é, por conseguinte, uma pedagogia que assume sua posição de classe. Nas palavras de Freire: “o meu ponto de vista é dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos [...]”. (1999, p.16).

Nessa perspectiva é que a Educação do Campo, dos movimentos camponeses, busca romper com a Educação Rural, que é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da subordinação do campesinato ao capital.

No campo, atualmente, temos uma série de questões que devem ser tratadas na escola, pois esta não poderá ficar indiferente a esses acontecimentos. E cabe a geografia um papel singular na discussão dessas questões em sala de aula. Dentre essas questões destacamos a presença dos movimentos sociais do campo que estão questionando a ordem econômica, social e política vigente, lutando pela conquista da terra de trabalho e lutando para se manter na terra. Não podemos esquecer, ainda, da violência existente no campo. Pois, os militantes dos movimentos camponeses ao ocuparem terras ociosas são reprimidos e, muitas vezes, mortos por capangas de latifundiários (OLIVEIRA, 1994).

A questão primordial que está por trás de toda essa problemática é a concentração fundiária que é um problema que se iniciou no período colonial e, atualmente, está relacionada com a internacionalização da economia brasileira. Situação que envolve o agronegócio-latifundiário-exportador de um lado e o campesinato de outro. O agronegócio-latifundiário-exportador tem sido considerado como símbolo da modernidade no campo, mas esconde por trás

da aparência moderna, a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos do campo que sua concentração de terra e de renda provoca. Por isso, defendemos a agricultura camponesa e a dos povos tradicionais do campo por entender que estes possuem uma relação de equilíbrio com a natureza, fruto de sua prática da policultura orgânica, e porque estes entendem a produção de alimentos como requisito principal, pois visam a transformação da natureza, primordialmente, como forma de sobrevivência e não como forma mercadológica de produção como são as relações capitalistas.

Neste debate, se torna indispensável a discussão da luta da classe camponesa pela/na terra em busca de seu processo de recriação (ALMEIDA, 2006) contra a territorialização do capital no campo e a sujeição de sua renda ao capital. Processos esses inseridos em um movimento de reprodução desigual e contraditório do capital globalizado (OLIVEIRA, 2004).

Outra função de um ensino de geografia libertador é o combate ao discurso da ideologia dominante. Pois, em se tratando da questão da reforma agrária no Brasil, o que prevalece é o discurso *fatalista neoliberal* (FREIRE, 1999) da elite agrária, que busca através desta ideologia manter-se no poder. Colaborando para manter essa situação temos intelectuais do neoliberalismo que trabalham com ideias fragilizadas, teoricamente, mas extremamente forte ideologicamente, de que atualmente com o latifúndio ocupado pelo agronegócio no Brasil a reforma agrária é uma “invenção” e não uma necessidade. Vejamos o que pensa Paulo Freire sobre o assunto:

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo *os donos do mundo*, é a que amacie a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros, “sem terra”. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invenção absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos *senhores das terras*. (1999, p. 63, grifo nosso).

Os movimentos sociais do campo, mais especificamente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), não produzem apenas uma luta pela melhor distribuição de terra e renda, mas produzem também, uma luta pela construção de uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. A Educação do Campo é construída como uma forma de resistência à invasão do território capitalista no campo. Pois, o capitalismo, territorializado no campo, significa o fim do campesinato enquanto classe e, logo, a sua proletarização.

Sendo assim, a Educação do Campo é o resultado da luta do campesinato, bem como, um dos instrumentos de sua luta. Por isso, cumpre seu objetivo de formação educacional relacionada com os movimentos sociais, a fim de formar trabalhadores/moradores do campo comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, que possam ser militantes dos movimentos sociais (CALDART, 2004).

Desse modo, os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, estão produzindo uma educação que é fruto da sua história de lutas tendo como objetivo principal a conscientização política, em oposição ao pensamento hegemônico neoliberal, construindo uma alternativa para a nossa sociedade que não seja a economia de mercado capitalista (NASCIMENTO, 2003).

Sendo assim, concordamos com Arroyo (2004) quando diz que a Educação do Campo deve vir atrelada aos movimentos sociais, que por si só já realizam um processo educativo, pois constroem cultura, valores, atitudes, conscientização política etc., auxiliando no processo de humanização e mostrando que o campo é um espaço de produção da vida e não apenas de mercadorias.

No sentido de entendermos os movimentos sociais, Fernandes (2005), explica que o conceito de movimentos socioterritoriais está relacionado com a necessidade de produção de uma teoria geográfica para o estudo dos movimentos sociais. Tendo em vista que a sociologia não discute os processos de produção/construção/trans formação dos territórios engendrada pelos movimentos sociais, bem como a destruição de territórios capitalistas conseguida pela ação dos movimentos sociais. Esses movimentos sociais, também, produzem espaços sociais e transformam espaços em territórios. Podemos afirmar que são movimentos que lutam pela conquista e controle territorial.

Podemos nomear de movimentos socioterritoriais aqueles movimentos que tem o território como trunfo e, principalmente, quando o território é essencial a sua reprodução material e simbólica. Como é o caso, no campo, dos camponeses, indígenas e quilombolas que não se reproduzem, enquanto classe ou grupo social, sem o seu território. O MST é um exemplo de um movimento socioterritorial, pois luta pela conquista de um território que se transforma com o domínio do campesinato em um território não capitalista (FERNANDES, 2005).

É nessa perspectiva que podemos pensar a lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo) na Unesp/FCT de Presidente Prudente (convênio Incra/Pronera). Este curso tem como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alterna o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Os conhecimentos adquiridos no bacharelado e licenciatura objetivam formar Geógrafos e Professores que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade, pensando o território a partir da relação espaço-tempo e sociedade-natureza, refletindo acerca das problemáticas sociais e ambientais; formando professores e geógrafos militantes dos movimentos sociais; permitindo-os pensar em estratégias de reprodução camponesa autônoma e formando professores que trabalharão na lógica da Educação do Campo dos movimentos sociais camponeses.

Seus educandos, em sua maioria, integrantes dos movimentos camponeses ligados a via campesina: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), PJR (Pastoral da Juventude Rural) etc. entendem que o curso de geografia lhes auxiliam em vários aspectos em suas lutas, entre estes, podemos citar: permite visualizar as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio; qualificar o debate contra o agronegócio; entender as contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo; compreender as relações naturais e sociais dos territórios camponeses etc.

Vejamos a fala de uma liderança do MST de Goiás e refletir em como podemos pensar a relação existente entre o Curso Especial de Geografia (CEGeo) e a luta dos movimentos socioterritoriais camponeses:

O curso vai nos ajudando, dá um conjunto de elementos, de compreensão, de teoria, de contato com muita coisa que ajuda a gente pensar nossa prática, nossa estratégia, nossa ação. Como nós somos militantes políticos, com responsabilidades, com tarefa no movimento, no meu caso vinculado justamente com essa frente que é a preocupação maior conquistar novas áreas, essa é a tarefa principal [...] é justamente em construir estratégia para avançar, para conquistar novas áreas [...]. Então o curso tem sido bastante importante, tem ajudado inclusive nas reflexões, nas elaborações, nos debates, nas proposições, [...] quer dizer, ela ajuda a gente na discussão da conquista do espaço, na conquista do latifúndio, na disputa do território, e na organização desse espaço, essa que é a combinação que a geografia nos dá elementos pra conquistar e se organizar nesse espaço conquistado. (Escola Nacional Florestan Fernandes, trabalho de campo, jul. 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia construída no CEGeo se enquadra no contexto da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Os professores formados a partir desse contexto estarão comprometidos com um ensino de geografia diretamente relacionado com a realidade territorial camponesa.

Além disso, a perspectiva geográfica de leitura da realidade traz muitas contribuições para o entendimento das contradições e conflitualidades territoriais produzidas na sociedade sob o modo de produção capitalista.

A realidade vivida dos sujeitos-estudantes deve sempre ser o foco da problemática a ser investigada em sala de aula. Por isso, a formação de professores assentados traz uma nova perspectiva de construção de um ensino de geografia relacionado à educação camponesa.

A perspectiva emancipatória também se faz presente. Por isso, concordamos com Mézáros que o “[...] capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. [...]”. (2005, p. 27, grifo do autor).

Desse modo, entendemos que o agronegócio segue a lógica do capital globalizado, é excludente, concentrador de terra e renda, e provocador de impactos socioambientais. Este é o nosso *modelo agrário/agrícola* (PORTO-GONÇALVES, 2004) que está alicerçado no latifúndio, na monocultura e na exportação. Daí, a postura política de buscar não a integração, mas sim, a ruptura com este modelo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). Pequeno glossário da questão agrária. Três Lagoas, 2004. Mimeografado.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. (Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o *habitus* de classe. São Paulo: UNESP, 2006.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.

FELÍCIO, Munir Jorge. Questão agrária e processos históricos de construção de paradigmas. Revista Geografia em Questão, v. 3, n. 1, p. 61-108, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Por uma educação ambiental transformadora. In:_____. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Ruy. O que é geografia. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [Trabalhos apresentados], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A agricultura camponesa no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). Novos caminhos da geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.63-137.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. Revista Terra Livre, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: _____ (Org.). Para onde vai o ensino da geografia?. 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

PAULINO, Eliane Tomiasi. A diversidade das lutas na luta pela terra. In: Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros: seção Três Lagoas, Três Lagoas, v. 1, ano 3, p.28-47, nov. 2006.

PINESSO, Denise Christov. Ensino de geografia: o que pensam os professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 5, 2003, Presidente Prudente. Contribuições científicas e resumos. Presidente Prudente: AGB, 2003. p. 21-22.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo - grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. Buenos Aires: Clacso, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27-64.

SANTOS, Milton. A transição em marcha. In: _____. Por uma outra globalização. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141-174.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). Campe sinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular; Unesp. Programa de pós graduação em geografia, 2008. p. 23-48.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

VESENTINI, José Willian. Por uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Noemia Ramos. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. Revista Nera, Presidente Prudente, ano7, n. 4, p. 29-41, jan./ jul., 2004.

WETTSTEIN, Germán. O que deveria ensinar hoje em geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). Para onde vai o ensino da geografia? .4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 125-135.