

QUESTÃO AGRÁRIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGRONEGÓCIO NA CHAPADA DO APODI, CEARÁ

***AGRARIAN QUESTION AND EDUCATION OF GEOGRAPHY: REPRESENTATIONS ON
AGRIBUSINESS IN CHAPADA DO APODI, CEARÁ***
***CUESTIÓN AGRARIA Y ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: REPRESENTACIONES SOBRE EL
AGRONEGOCIO EN LA CHAPADA DEL APODI, CEARÁ***

MARIA TAMIRES TEOTÔNIO LIMA¹
LEANDRO VIEIRA CAVALCANTE²

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. CEP: 62930-000 - Limoeiro do Norte (CE), Brasil, Tel.: (+55 88) 3423.6962 - tamyres_lyma@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9582-8489>

² Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Geografia. CEP: 60714-903 - Fortaleza (CE), Brasil, Tel.: (+55 85) 3101.9792 - leandro.cavalcante@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3970-6655>

Histórico do Artigo:

Recebido em 02 de Abril de 2019.

Aceito em 02 de Agosto de 2019.

RESUMO

Este trabalho busca discutir a relação entre a questão agrária e o ensino de Geografia na Chapada do Apodi - Ceará, analisando as representações sobre a expansão do agronegócio na região. A metodologia estruturou-se em levantamento bibliográfico e na realização de oficina de desenhos voltada para o entendimento da representação da questão agrária pelos estudantes, especificamente o agronegócio. Com a realização do trabalho, constatou-se que é fundamental que a questão agrária seja abordada nas escolas de educação básica, principalmente naquelas que vivenciam direta ou indiretamente os impactos decorrentes do agronegócio, visualizando o ensino de Geografia enquanto um instrumento que proporciona aos estudantes uma tomada de consciência crítica e emancipatória capaz de apreender e questionar sua realidade.

Palavras-chave: Questão agrária. Ensino de Geografia. Chapada do Apodi.

ABSTRACT

This paper seeks to discuss the relation between the agrarian question and the teaching of Geography in the Chapada do Apodi - Ceará, analyzing the representations about the expansion of agribusiness in the region. The methodology was structured in the bibliographical survey and in the realization of a drawing workshop focused on the understanding of the representation of the agrarian question by the students, specifically the agribusiness. With the research, it was verified that it is fundamental that the agrarian question is approached in the schools of basic education, mainly those they experience directly or indirectly the impacts arising from the agribusiness, to highlight the teaching of Geography as an instrument that provides students with a critical and emancipatory awareness that can apprehend and to problematize your reality.

Keywords: Agrarian question. Teaching Geography. Chapada do Apodi.

RESUMEN

Este trabajo tiene como principal objetivo discutir la relación entre la cuestión agraria y la enseñanza de Geografía en la Chapada do Apodi - Ceará, analizando las representaciones sobre la expansión del agronegocio en la región. La metodología se estructuró en el levantamiento bibliográfico y en la realización de taller de dibujos orientado hacia el entendimiento de la representación de la cuestión agraria por los estudiantes, específicamente el agronegocio. Con la realización del trabajo, se constató que es fundamental que la cuestión agraria sea abordada en las escuelas de educación básica, principalmente en aquellas que vivencian directa o indirectamente los impactos derivados del agronegocio, evidenciando la enseñanza de Geografía como un instrumento que proporciona a los estudiantes una toma de conciencia crítica y emancipadora capaz de apprehender y cuestionar su realidad.

Palabras clave: Cuestión agraria. Enseñanza de Geografía. Chapada del Apodi.

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado confere grandes transformações ao campo, difundindo um novo modelo de agricultura que se diferencia dos modelos já existentes, resultando sobretudo na expansão do agronegócio, que provoca uma reestruturação socioespacial ancorada na busca de acumulação de capital em detrimento dos interesses da população local e das dinâmicas da natureza, a exemplo do observado na Chapada do Apodi, no Ceará. Em razão disso, desde meados da década de 1980 essa região vem sendo alvo desse novo modelo de desenvolvimento do capital no campo, consolidado com a territorialização do agronegócio da fruticultura, ancorado na ocupação de extensas parcelas de terra e na produção e exportação de frutas tropicais em larga escala. Com isso, essa região acabou tornando-se polo atrativo de grandes empresas agrícolas nacionais e transnacionais, que se apropriaram e dominaram o território da Chapada do Apodi em detrimento da expropriação de camponeses e trabalhadores rurais.

Arelado a isso, surgiram intensos conflitos territoriais e impactos socioambientais nas comunidades localizadas ao entorno dessas empresas. Essas comunidades foram afetadas de diversas formas pelo agronegócio, que em um curto espaço de tempo ocasionou novos e significativos usos do território, em dimensões e escalas das mais variadas, como assegura Cavalcante (2017), o que resultou também em resistências por parte dos camponeses. Dessa forma, apesar dessa atividade econômica ter sido inserida na Chapada do Apodi com o discurso de proporcionar benefícios e desenvolvimento para a região, ela acabou provocando uma série de impactos que alteraram por completo o modo de vida e de produção das comunidades, com destaque para o Tomé, situada entre os municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré.

A comunidade do Tomé encontra-se cercada por grandes empresas do agronegócio, com destaque para Banesa, Frutacor e Agrícola Famosa, que fazem um amplo uso de agrotóxicos, ocasionando sérios impactos socioambientais, como mostram os trabalhos de Oliveira (2009), Freitas (2010), Rigotto (2011, 2012) e Leão (2018); dentre os quais destacam-se a contaminação do solo, do ar, da água para consumo e do lençol freático, como também inúmeros problemas de saúde nos moradores, a exemplo de cânceres dos mais variados, além dos casos de má-formações congênitas, abortos espontâneos e puberdade precoce (AGUIAR, 2017). Vale lembrar, que era recorrente, nessa região, a aplicação de agrotóxicos por meio de pulverização aérea, responsável por agravar de maneira considerável a vulnerabilidade socioambiental das comunidades, conforme argumenta Rigotto (2011).

Diante desse contexto agrário da Chapada do Apodi, ressalta-se a importância de uma reflexão mais aprofundada que permita avançar no entendimento do quadro de conflitos e impactos gerados na região a partir da expansão do agronegócio. Assim, evidencia-se a Geografia enquanto uma disciplina escolar que busca interpretar os fatores que estão interligados nesse processo e fornece para a sociedade a compreensão das questões na qual vivenciam (CAVALCANTI, 2011). Desse modo, o ensino de Geografia nas escolas deve se apropriar da realidade na qual os alunos estão inseridos e trabalhar a partir dessa realidade, como também estabelecer uma relação entre o conhecimento científico e o conhecimento prévio dos alunos, como demonstra a pesquisa de Camacho (2008). Com isso, ao tratar-se de alunos que vivenciam a problemática da questão agrária da região, torna-se importante que determinados assuntos da Geografia Agrária sejam discutidos em sala de aula, pois são fundamentais para a formação crítica desses alunos (TAVARES, 2016). Porém,

[...] temas como agronegócio, pecuária, produção de alimentos, agrocombustíveis, produção de commodities, estão entre os mais debatidos pela imprensa e pela sociedade, enquanto outros como reforma agrária, agricultura camponesa, movimentos sociais do campo, populações tradicionais, entre outros aspectos importantes da reprodução camponesa, raramente ocupam o interesse da grande mídia, das salas de aula e dos livros didáticos. Por isso, é fundamental proporcionar sobre esses conteúdos um ensino de

qualidade, que trabalhe estas temáticas de forma abrangente, capacitando os estudantes a avaliarem essas questões de forma crítica (TAVARES, 2016, p. 13).

Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores de Geografia utilizem a disciplina como instrumento de transformação social dentro de sala de aula, “auxiliando na formação de um cidadão crítico diante da realidade que se encontra subordinada ao modo de produção capitalista” (CAMACHO, 2008, p. 233). Ou seja, o ensino de Geografia deve buscar, conforme evidenciado por Camacho (2008, p. 234), contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreender a realidade como “[...] uma totalidade dinâmica e contraditória, fruto de múltiplas relações”. Desse modo, para que ocorra a efetivação do papel da Geografia na educação básica é preciso que os conteúdos sejam abordados e discutidos de forma significativa, além de proporcionar aos alunos a leitura do mundo a partir do seu próprio espaço, uma vez que o diálogo entre os conteúdos e a realidade vivida dos alunos provocam um processo de ensino e aprendizagem crítico, como é explicitado por Cavalcanti (2011).

Diante dessas questões, despertou-nos o interesse em entender e analisar como os alunos da Escola de Educação Básica Professora Irene Nonato da Silva, localizada na comunidade do Tomé, percebem a questão agrária vivenciada na Chapada do Apodi, já que a escola deve relacionar os conteúdos abordados pelas disciplinas com a realidade em que o aluno está inserido (CAVALCANTI, 2010). Assim, cabe ao ensino de Geografia exercido nessa escola dialogar acerca do contexto agrário da região e contribuir para que os alunos se percebam inseridos nesse processo e desenvolvam sua capacidade crítica de interpretação da realidade no qual estão todos diretamente envolvidos. Nessa perspectiva, este trabalho tem como principal objetivo discutir a relação entre a questão agrária e o ensino de Geografia na Chapada do Apodi, procurando analisar as percepções dos alunos sobre o agronegócio enquanto um dos elementos principais do cenário agrário da região.

A relevância dessa pesquisa está em discutir e refletir sobre o papel do ensino de Geografia e a construção de conhecimentos agrários numa escola de comunidade rural que vivencia a problemática da questão agrária. Busca-se, portanto, verificar a eficiência e a eficácia desse ensino em prover os elementos necessários para o “[...] desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade *do ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço” (CAVALCANTI, 2011, p. 11). Além disso, possibilita também aos professores de Geografia a busca por novas metodologias capazes de promover a consciência crítica dos alunos e facilitar a relação entre o conhecimento científico e a realidade local, contribuindo dessa forma para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, como defende Cavalcanti (2011).

METODOLOGIA

A metodologia esteve centrada em duas etapas principais: o levantamento bibliográfico e a oficina de desenhos realizada na Escola Professora Irene. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre obras que debatem, principalmente, acerca da questão agrária no Brasil e na Chapada do Apodi, bem como sobre o ensino de Geografia e Geografia Agrária na educação básica. Este foi realizado tanto por meio da internet através de buscas no Google Acadêmico e nas bibliotecas virtuais da Questão Agrária Brasileira e do Banco de Dados das Lutas e Resistências às Políticas de Modernização Territorial no Vale do Jaguaribe - Ceará (DATALURE), quanto na biblioteca da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará – UECE em Limoeiro do Norte.

Posteriormente, realizou-se um trabalho de campo na escola, que consistiu na execução de uma oficina de desenhos (Figura 1), entendida enquanto método de abordagem e análise no ensino de Geografia, conforme discorrem Miranda (2005) e Dias (2013). Durante a oficina foi

pedido que os alunos fizessem desenhos que representassem o que eles percebem em relação ao agronegócio na região. Tal atividade ocorreu entre outubro e novembro de 2018, contando com a participação de toda a turma do 7º ano, série escolhida por se tratar, no decorrer das aulas de Geografia, de temas como a organização do espaço rural brasileiro. Para a realização dessa oficina os materiais utilizados foram folhas A4 e lápis de cor para que os alunos caprichassem nos desenhos, sobretudo nos detalhes. Foram produzidos um total de 23 desenhos sobre o agronegócio, analisados no último tópico deste trabalho.

Figura 1 – Registros da oficina de desenhos realizada na Escola Professora Irene.



Fonte: Lima e Cavalcante (2018).

É importante ressaltar que existem diferentes instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados no ensino de Geografia, que proporcionam uma intervenção educativa no processo de aprendizagem dos alunos, no qual os mesmos podem, através desses instrumentos, representar a sua percepção sobre o espaço geográfico, sobretudo o *seu* espaço, como é o caso desta pesquisa. Sendo assim, destaca-se a utilização do desenho “[...] como uma linguagem única e diferente da escrita e que guarda elementos e características cognitivas ímpares na produção do conhecimento” (SANTOS, 2015, p. 195), pois a partir dessa prática podemos evidenciar novos elementos que configuram determinada realidade, que se apresenta da mesma forma para os alunos, mas que é percebida de maneiras diferentes. Ainda de acordo com esse autor, trabalhar com os desenhos é trabalhar com novas formas de ver, compreender as “coisas” e verificar-comprovar as próprias ideias. Para Santos (2015, p. 195), o indivíduo, quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio próprio sobre determinada realidade.

Nessa perspectiva, “[...] o desenho se faz por um processo em que se produz uma confrontação entre nossos conhecimentos e a realidade” (GONTHIER-COHEN, 1987 apud MIRANDA, 2009, p. 142), pois a realização do desenho não é somente a partir do que se vê, mas também dos conhecimentos em relação ao que é visto, conforme explicitado nos trabalhos

de Miranda (2005, 2009). Assim, a partir do desenho os alunos podem expressar seus conhecimentos em relação aos conteúdos de Geografia e suas percepções sobre a realidade vivenciada, proporcionando-os ao mesmo tempo construir novos conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam expressar apenas com a escrita, como defendem Sambati e Malysz (2014). À vista disso, destaca-se a importância que essa prática possui no ensino de Geografia ao proporcionar os alunos desenharem as suas percepções em relação aos elementos que configuram o espaço agrário que vivenciam, no qual, a partir desses desenhos, podemos identificar, analisar e comparar as diferentes e semelhantes percepções, como também verificar os conhecimentos que eles possuem sobre as questões do campo.

Desse modo, a utilização dos desenhos possui como principal finalidade expressar, através da linguagem visual, os conhecimentos científicos e cotidianos desses alunos adquiridos respectivamente pelo ensino de Geografia na escola e, sobretudo, pela realidade vivenciada cotidianamente. Com isso, segundo Miranda (2009, p. 145), “[...] devemos pensar em enriquecer a Geografia de linguagens, e não em empobrecê-la, decretando a ‘validade’ de uma ou de outra linguagem como ‘a geográfica’, excluindo outras possibilidades, outras linguagens”. Desse modo, a grande questão da utilização dessas diferentes linguagens, sobretudo o desenho, está relacionada com o “[...] saber como, quando e para que empregar umas e outras” (MIRANDA, 2009, p. 145). Portanto, com a realização dessa prática foi possível analisar as percepções dos alunos do 7º ano da Escola Professora Irene sobre a questão agrária da Chapada do Apodi, especificamente sobre o agronegócio.

O DEBATE SOBRE QUESTÃO AGRÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Caldart (2012, p. 642-643), “há um entendimento generalizado de que a ‘questão agrária’ é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra”. No âmbito da Geografia, esse termo é utilizado geralmente “para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território” (STEDILE, 2011, p. 15). Em suma, podemos dizer que para estudar a questão agrária de determinada região leva-se em consideração o uso, a posse e a propriedade da terra para entender a organização socioespacial e a dinâmica da sociedade, bem como o período histórico em que está inserida, pois “[...] em cada período histórico, serão encontrados diferentes ‘problemas agrários’, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização [...]” (CALDART, 2012, p. 643) existentes naquele território.

De acordo com os trabalhos de Stedile (2011) e Moro (2015), a questão agrária é fruto de contextos históricos, políticos, sociais e econômicos vindos desde o período colonial até os dias atuais provocando intensas transformações socioterritoriais e ambientais no setor da agricultura. Hoje, essa questão agrária vem alicerçada por novas tecnologias de produção que visa, principalmente, a territorialização e acumulação do capital em territórios apropriados e dominados por empresas nacionais e transnacionais, conforme apresentado nos trabalhos de Cavalcante (2017) e Freitas (2010). Logo, compreende-se que ao passar dos anos a questão agrária vai girando em torno de diferentes elementos que vão surgindo e/ou se agravando em diversas porções do território brasileiro dependendo, principalmente, do contexto econômico e político do país, a exemplo do desenvolvimento e expansão do agronegócio nos anos de 1990 e 2000 em determinadas regiões, como é o caso da Chapada do Apodi.

É indiscutível que o modelo de produção advindo com o agronegócio aprofundou ainda mais a problemática da questão agrária, agravando as profundas desigualdades existentes no campo, a exemplo da concentração de terra e renda, exploração dos recursos naturais, expropriação de camponeses, intensificação dos conflitos socioterritoriais e ambientais,

disputas por terra em comunidades camponesas, entre outros processos, que vão se intensificando pelo modo como têm se expandido o modo de produção capitalista no campo. Em razão disso, esse “[...] modelo agrícola aprofunda ainda mais o processo de subordinação da produção e da propriedade agrícola aos interesses do grande capital” (MORO, 2015, p. 6), aliado ao Estado como principal fornecedor das condições necessárias para a territorialização do agronegócio no país.

Aliado a isso evidencia-se o fenômeno da globalização, que teve papel fundamental para a inserção das relações capitalistas no campo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e expansão da agricultura dita moderna representada pelo agronegócio, como afirma Camacho (2008). Isso coloca a globalização como um dos principais fenômenos responsáveis pelas transformações estruturais e dinâmicas do mundo contemporâneo, apresentando-se como complexo e desigual para a maior parcela da população brasileira, no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos e políticos, que visam a acumulação do capital através de profundas mudanças que se materializam no campo brasileiro. Assim,

A questão agrária brasileira representa para todos aqueles comprometidos com um Brasil soberano e desenvolvido sob todos os aspectos um dos mais longevos e persistentes problemas. Nossa história ao longo dos séculos tem sido marcada, de um lado, pela perversa concentração da propriedade da terra, da riqueza, do poder político e da violência no campo. De outra parte, pela luta dos camponeses, sem-terra, trabalhadores rurais, homens e mulheres do campo, pelo direito de viverem do seu trabalho sem exploração e livres da miséria (TEIXEIRA; GOMES JUNIOR, 2013, p. 9).

A partir do exposto, e tendo em vista o cenário e a realidade agrária que se configurou historicamente pelo país, e sobretudo em algumas regiões específicas do território brasileiro, torna-se fundamental que essas questões sejam relacionadas com o ensino nas escolas de educação básica, principalmente em escolas públicas que se encontram localizadas na zona rural e que vivenciam direta ou indiretamente os processos citados anteriormente. Porém, ainda que sejam escassos os estudos sobre essa questão, fica evidente que algumas reflexões acerca da realidade agrária evidenciam um confronto de interesses, os quais podem significar enormes desafios a serem enfrentados pela educação básica, inclusive na compreensão de diferentes concepções que se inserem neste cenário, voltados especialmente para uma formação tecnicista e instrumental que visa atender as demandas do mercado de trabalho, ou melhor, as necessidades do sistema capitalista de produção.

Em contrapartida, a educação tem (ou deveria ter) como principal objetivo contribuir para uma formação capaz de desenvolver nos alunos competências e habilidades para analisar criticamente e compreender a complexidade do mundo a partir das diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, a educação deve possuir como papel central e fundamental o “[...] processo de aprimoramento da capacidade humana de pensar, refletir, argumentar e compreender a realidade” (OLIVEIRA; COPATTI; CALLAI, 2018, p. 5), sobretudo aquela na qual os alunos atuam e vivenciam. No entanto, baseando-se no trabalho de Deon e Callai (2018), são muitas as implicações impostas à educação durante esse processo de compreensão da realidade, como o cumprimento de índices, regras e resultados destinados ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas sob os fatores quantitativo e qualitativo, no qual a preocupação maior torna-se a quantidade de alunos aprovados no encerramento do ano letivo, em detrimento da qualidade da aprendizagem dos mesmos.

Sob esse contexto, a educação muito pouco contribui, o que acaba agravando cada vez mais o cenário educacional e conseqüentemente prejudica o processo de aprendizagem dos alunos, transformando-os em seres passivos diante da realidade que os cerca, sobretudo na obtenção dos conhecimentos como verdades absolutas, como prontos e acabados, não havendo questionamentos, conforme é apresentado por Paulo Freire (2013). Em razão disso, é preciso que haja uma ruptura dessa lógica capitalista e opressora impregnada na educação, para que os

alunos possam ser protagonistas desse processo junto com os professores, e não apenas receptores de conhecimentos, pois

O 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. Não forma, domestica (FREIRE, 1996, p. 24).

Por essa razão, é necessário desenvolver uma educação libertadora capaz de realizar ao longo da aprendizagem escolar do aluno um ensino de maneira contextualizada, ao colocar no centro desse processo “[...] as diversas facetas possíveis de uma determinada questão, apresentando-lhe problemas a serem analisados” (KIMURA, 2008, p. 109). A partir disso, os alunos podem, no decorrer de sua formação, construir novos conhecimentos legítimos, capazes de atuarem ativamente sob o seu próprio espaço, e através dele compreender outras realidades que são impostas durante o exercício de suas ações. Assim, a educação torna-se “[...] meio de relação, aproximação, embate, diálogo, divergência entre sujeitos que se constroem continuamente numa perspectiva sempre inacabada [...]” (OLIVEIRA; COPATTI; CALLAI, 2018, p. 7).

Nesse sentido, tornam-se indispensáveis as práticas docentes no desenvolvimento e no exercício da autonomia dos alunos enquanto parte integrante da educação libertadora e transformadora, sendo “[...] possível por meio de um processo educativo que nos permite lapidar nossas concepções, construir novas visões sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre suas instituições e, assim, agir socialmente de modo comprometido, de maneira, de fato, cidadã” (OLIVEIRA; COPATTI; CALLAI, 2018, p. 12). Diante desse contexto, nota-se que a educação precisa passar por grandes mudanças estruturais, tornando-se um processo de construção de conhecimentos a partir de uma prática dialogada, ao invés de um processo mecânico de formação, conforme é apresentado no trabalho de Severino (2000).

Diante desse pensamento, a importância da educação na compreensão do mundo está relacionada justamente com a capacidade que ela possui em desmascarar e aguçar a consciência dos alunos sobre as contradições existentes no seu próprio espaço, contribuindo para a superação de uma educação opressora que contribui para disfarçar os contrastes e os conflitos reais que se dão ao longo da aprendizagem escolar, como nos mostram Freire (2013) e Severino (2000), evitando assim um sistema educacional ineficiente para a formação de futuros cidadãos capazes de transformar a realidade.

Portanto, por inegável que sejam os esforços da educação básica, especificamente de escolas públicas na interpretação e apreensão da questão agrária e de outras relevantes questões presentes no território brasileiro, alguns fatores precisam ser relativizados e historicizados, partindo do concreto para compreender o mundo, em especial a realidade vivida. Assim, torna-se necessário reforçar a importância de discutir a questão agrária na educação básica, a partir do momento em que a mesma proporciona para os alunos, sobretudo os de zona rural, uma educação crítica e emancipatória ancorada na construção e evolução de conhecimentos e capacidades de compreensão de uma realidade dinâmica, sujeita a intensas transformações.

Desse modo, o papel da formação crítica e contextualizada deve ocupar uma maior dimensão no sistema educacional, permitindo além da construção de conhecimentos próprios, o desenvolvimento de reflexões e análises acerca do espaço vivido dos alunos, a partir de suas vivências no campo, como ponto de partida na compreensão da realidade como um todo. Assim, ocasionando ao mesmo tempo uma maior autonomia durante o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, segundo Deon e Callai (2018), esse tipo de formação implica uma nova forma de conhecer e interpretar, a partir de uma base conceitual, o contexto e as relações do mundo, criando possibilidades de transformá-las, e por isso, oportuniza um conhecimento mais abrangente e integrado da realidade agrária vivenciada pelos alunos.

É nessa perspectiva que reside a necessidade de uma maior aproximação do ensino de Geografia com a questão agrária na contribuição desse debate, tendo a educação como ponte desses conhecimentos, possibilitando, de acordo com autores como Callai (2001, 2005), Camacho (2008) e Cavalcanti (2011), uma educação dialogada com a realidade concreta dos sujeitos (alunos) sobre a questão agrária da região e da comunidade onde estudam e/ou moram. Somente assim é que será possível evidenciar e reafirmar a importância de discutir acerca da questão agrária na educação básica, enquanto um instrumento que possibilite dotar os alunos de uma maior consciência de seu papel crítico na transformação do mundo em que vivemos, especialmente nos locais marcados com um contexto agrário permeado de conflitos.

APROXIMAÇÕES ENTRE QUESTÃO AGRÁRIA E ENSINO DE GEOGRAFIA

Diante de um contexto de intensas transformações que ocorrem no mundo na contemporaneidade, envolvendo não só a questão agrária, mas também outras questões de cunho social, econômico, ambiental, cultural e político, insere-se a importância do ensino na educação básica para que os alunos compreendam tais questões, que se tornam bastante complexas. “Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço” (CAVALCANTI, 2011, p. 11). Nesse sentido, evidencia-se a Geografia enquanto uma área do conhecimento que estuda essas questões, e consequentemente possibilita “[...] reflexões e análises para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos” (p. 15) da realidade em que os alunos estão inseridos.

Por essa visão, observa-se o potencial da Geografia enquanto ciência humana, social e disciplina escolar “[...] que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma ‘visão espacial’ [...]” (CALLAI, 2001, p. 134). Com isso, ao tratar-se de alunos que vivenciam a realidade agrária exposta anteriormente, a Geografia, e especificamente o ensino de Geografia Agrária – que é um dos ramos específicos desta ciência que estuda diretamente todas essas questões – torna-se fundamental durante o processo de ensino em sala de aula para o entendimento dos alunos sobre o seu espaço vivido.

Conjugado a isso, surge a importância de trabalhar o lugar como categoria de análise da Geografia, que permite esse diálogo entre o conhecimento científico e a realidade vivida dos alunos e proporciona o desenvolvimento de conhecimentos próprios a partir do contato com o seu espaço, uma vez que este ensino tratado de maneira tradicional em nada contribui, pelo contrário, torna-se cada vez mais enfadonho, desinteressante e complexo ao buscar desenvolver a capacidade dos alunos de entender o mundo, e consequentemente o seu próprio espaço. Desse modo, o ensino de Geografia torna-se mais difícil quando não se considera a realidade dos alunos, como afirmam Callai (2005) e Sobrinho (2018).

Assim, o lugar permite a compreensão da realidade vivida na totalidade “como via de mediação pedagógica para a internalização dos conhecimentos geográficos” (SOBRINHO, 2018, p. 2), e isso tem provocado reflexões e análises por parte de vários pesquisadores, na utilização dessa categoria no processo de ensinar e aprender. Essas análises afirmam a eficiência do lugar relacionado com os conteúdos de Geografia no desenvolvimento da capacidade de abstração e compreensão dos alunos, atribuindo, a partir desses, significados e conhecimentos sobre o seu próprio espaço, permitindo posteriormente relacionar e comparar com outros contextos, em outras escalas de análises, conforme apresenta Sobrinho (2018, p. 14):

O lugar é uma mescla dos aspectos da espacialidade do aluno e pode ser uma referência constante na mediação orientada para o ensinar/aprender, que implica na consideração do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Desse modo, a utilização do lugar evidencia-se como um elemento articulador de experiências e conhecimentos, relacionado à totalidade do espaço, por meio, também, das redes que viabilizam as inter-relações das escalas local, regional, nacional e global.

Dessa forma, para que ocorra a efetivação do processo de ensino de Geografia na relação e discussão da questão agrária com a realidade dos alunos, é necessário que os professores da educação básica compreendam a essência dos fatores e das transformações que ocorrem no espaço geográfico, partindo do específico para o geral, ou seja, do local para compreender o mundo. Assim, o que foi exposto anteriormente reforça mais ainda que “[...] o estudo do local onde vivem se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida” (CALLAI, 2001, p. 147). Com isso, a região e especificamente a comunidade, além do lugar, tornam-se escalas primordiais no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, mormente a Geografia Agrária.

Nesta perspectiva, os professores devem proporcionar, a partir do ensino de Geografia, a contextualização dos principais elementos da realidade concreta dos alunos, no nosso caso específico da Chapada do Apodi e da comunidade Tomé, destacando-se entre eles a produção capitalista no campo, a agricultura familiar, o agronegócio, as empresas agrícolas, os trabalhadores rurais assalariados, os impactos ambientais e sociais, as lutas por terra e água, os movimentos sociais, as resistências, a problemática dos agrotóxicos entre outros. Ou seja, construir dentro e fora da sala de aula, a partir do lugar, uma Geografia Escolar compromissada em desvendar junto com os alunos os fatores que estão intrinsecamente ligados ao seu espaço vivido, pois

O fato de a geografia nos colocar em contato direto com o mundo, a partir de nossa própria experiência cotidiana, nos leva a refletir sobre essa experiência particular que transforma a geografia em um saber de significado político [...]. No entanto, este significado político na essência é a possibilidade do ensino da geografia ser instrumento de conscientização ou de alienação dependendo da tendência pedagógica empregada pelo professor. Visto que é na escola que ocorre, parcialmente, a construção da percepção das pessoas acerca da realidade e, logo, o processo de conscientização, ou não, do aluno. Dessa forma, na escola podemos auxiliar na formação de cidadãos críticos, comprometidos com o processo emancipatório ou, pelo contrário, formar pessoas passivas ao discurso ideológico neoliberal (CAMACHO, 2008, p. 253).

Além disso, torna-se necessário que os professores, enquanto parte desse processo, desenvolvam aportes teóricos-metodológicos levando em conta sua condição de mediador, inserindo, a partir destes, competências e habilidades básicas necessárias para a compreensão do espaço geográfico. Destaca-se entre eles, de acordo com Callai (2005), o exercício da observação, da descrição, da comparação, da análise e do estabelecimento de relações e correlações entre os fatores estudados em sala de aula com a realidade vivida dos alunos, percebendo a partir de suas ações que não existem verdades absolutas, e sim momentos de construção e reconstrução de conhecimentos. Nesse sentido,

É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo (CALLAI, 2005, p. 231).

Todavia, com base em Callai (2001), Camacho (2008) e Cavalcanti (2011), acrescenta-se que, além da incorporação de habilidades nas novas formas de ensinar e aprender Geografia, a construção de alguns conceitos nesse processo, que por sua vez tornam-se cruciais para a efetivação dessa compreensão em sala de aula sobre a questão agrária, destacando-se entres eles o próprio conceito de questão agrária, o território, o espaço, o lugar, o capitalismo, entre

outros que possuam ligação com a realidade dos alunos. Além do mais, associar esses conceitos com a atuação e a influência do sistema capitalista sobre eles e nas diversas formas de organização e produção das sociedades, especificamente as comunidades camponesas.

Na aula de geografia pode-se analisar o quanto se restringem as possibilidades de acesso à terra para morar e para trabalhar. No estudo das relações do homem com a natureza pode-se perceber que as possibilidades postas pela natureza para seu uso são condicionadas por questões sociais, políticas e econômicas. (CALLAI, 2001, p. 149).

No entanto, a Geografia Escolar encontra-se na maioria das vezes preocupada somente em repassar o conteúdo abordando a aparência dos fatores abrindo mão de sua essência. Torna-se, então, um ensino descontextualizado e estagnado, totalmente alheio a realidade dos alunos, como abordam Oliveira e Silva (2009). “Isso ocorre porque sempre tivemos uma prática educativa com a intenção de mascarar a realidade, sempre então se escondeu os sujeitos do processo socioespacial, explicando apenas as relações entre os lugares e os objetos” (CAMACHO, 2008, p. 255), escondendo inclusive a essência do capitalismo no desenvolvimento da questão agrária. 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. Por isso, se faz de extrema importância discutir a questão agrária com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam uma realidade camponesa. Da mesma forma que, se nós estivéssemos lecionando para alunos de uma periferia de uma grande metrópole, iríamos enfocar a questão da segregação socioespacial e da violência urbana. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno (CAMACHO, 2008, p. 259).

Ademais, é também importante ressaltar, segundo Sobrinho (2018), o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois assim como o ensino de Geografia deve passar por algumas modificações em relação aos processos teórico-metodológicos, é possível que esta instituição também precise de algumas mudanças que sejam adequadas para o desenvolvimento da compreensão do espaço vivido pelos alunos, permitindo como ponto de partida a utilização do lugar como mediação pedagógica entre o conhecimento científico. De fato, a escola precisa contribuir para que todas as disciplinas, inclusive a Geografia, possam construir junto com os alunos conhecimentos acerca de entender a realidade dinâmica que vivemos.

Dessa maneira, tanto a escola quanto as disciplinas escolares, sobretudo o ensino de Geografia, devem proporcionar aos alunos o “[...] desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade” (CAVALCANTI, 2011, p. 24), possibilitando através de iniciativas dentro do espaço escolar e fora dele por meio de trabalhos de campo, a produção de conhecimentos e habilidades a partir do contato direto com o espaço dos sujeitos envolvidos neste processo. Além do mais, por meio de diversas abordagens envolvendo não só a questão agrária da região, mas também outras questões igualmente relevantes, é possível propiciar aos alunos tanto a compreensão da realidade quanto desenvolver neles uma visão de futuro sobre os fatores que o cercam.

Assim, percebendo que são questões da realidade agrária existentes “[...] sobretudo, na vivência do aluno oriundo das áreas rurais, bem como daqueles que mesmo distante da área rural está em contato com seus colegas de sala que vivenciam essa realidade” (CAMACHO, 2008, p. 259), a Geografia, especificamente o ensino de Geografia Agrária, não deve jamais centralizar o estudo dos conhecimentos agrários em informações descontextualizadas da realidade dos alunos e em verdades absolutas que são disseminadas em sala de aula. É preciso

romper com essas práticas na educação básica para que seja possível construir, através de novos processos teórico-metodológicos, conhecimentos próprios ao longo de sua formação, numa perspectiva emancipatória, conforme defendido por Camacho (2008).

Acrescenta-se ainda que a abordagem de conteúdos agrários em sala de aula ainda ocorre de forma muito limitada, principalmente ao tratar-se de elementos da questão agrária imprescindíveis para a compreensão, o desenvolvimento e a formação dos alunos sobre a sua própria realidade. Junte-se a isso os conteúdos programáticos da Geografia Agrária que discutem superficialmente o campo e os demais elementos como estrutura fundiária, reforma agrária, agronegócio, conflitos socioterritoriais e ambientais, agricultura camponesa, movimentos sociais do campo, agrotóxicos entre outros, demonstrando-se como um ensino ineficiente para o desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos em relação à questão agrária.

De acordo com Camacho (2008) e Tavares (2016), a questão agrária trabalhada nas aulas de Geografia provoca, por meio de uma prática pedagógica limitada, o comprometimento da formação crítica do aluno, conduzindo-o “[...] a uma simples percepção da existência de diferentes temporalidades no espaço, sem, no entanto, se preocupar em levá-lo à causa dessas diferenças” (TAVARES, 2016, p. 44). Diante disso, é importante reforçar que a abordagem dos elementos da questão agrária só pela aparência, não se apresenta como a melhor maneira de pôr em prática um processo de ensino contextualizado com a realidade do aluno e não possibilita uma formação capaz de pensar e compreender o mundo em sua complexidade. É preciso ir mais além, buscar desvendar principalmente a essência da questão agrária, para que os alunos possam através do ensino de Geografia compreender o que ocorre ali no seu próprio espaço, e a partir disso construir uma consciência crítica e transformadora. Nesse sentido, de acordo com Tavares (2016, p. 65):

O campo, atualmente, traz uma série de questões que devem ser tratadas na escola, a qual não pode, e não consegue, fugir desses acontecimentos. Ao ensino de Geografia cabe um papel muito significativo na discussão dessas questões em sala de aula. [...] os alunos têm vontade de aprender sobre ‘novos’ temas que fogem dos tradicionais, da mesmice. Eles querem e possuem o direito de aprender sobre os movimentos sociais do campo, sobre as populações tradicionais, entre outros.

Portanto, são muitos os fatores que envolvem o desenvolvimento do ensino de Geografia e sua importância numa perspectiva de reconhecer o lugar como uma categoria de análise essencial durante a mediação pedagógica, especialmente quando o objetivo é compreender os processos envolvidos no debate acerca da questão agrária. E que isto não depende unicamente dos professores, e sim da escola como um todo, no incentivo de novas formas no processo de ensinar e aprender os fatores que estão interligados no desenvolvimento do espaço geográfico dos alunos, ou seja, a compreensão da realidade contemporânea mediante as escalas de análises, destacando-se como ponto de partida o local. Partindo dessa perspectiva, como os estudantes do 7º ano da Escola Professora Irene percebem a expansão do agronegócio na Chapada do Apodi e como esse processo é por eles representado? É o que será discutido na sequência.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGRONEGÓCIO NA CHAPADA DO APODI

De acordo com Caldart (2012, p. 81), o uso do termo agronegócio foi “[...] criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços”. Posteriormente, nos anos 2000 esse termo acaba tornando-se generalizado “[...] tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários”

(CALDART et al, 2012, p. 82). Atrelado a isso, enfatizam-se algumas características do agronegócio, como o controle de grandes propriedades de terras voltadas para a monocultura e a exportação da produção, visando principalmente o aumento da produtividade e a acumulação do capital, somado ao uso de agrotóxicos nas lavouras, como ocorre na Chapada do Apodi, enquanto principal lócus desse modelo de produção no Estado do Ceará.

Assim, com a expansão do agronegócio as comunidades camponesas são as mais atingidas, uma vez que com a chegada das empresas agrícolas perderam o direito ao acesso à terra e a água nessa região. Diante disso, muitos camponeses por não possuírem condições de produzir, acabam tornando-se trabalhadores assalariados das empresas, com condições de trabalho muito precárias. Além disso, muitas comunidades são desapropriadas e expropriadas do seu território, passando a migrar para outras localidades. Dessa forma, “[...] à medida que o [...] agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido” (CALDART et al, 2012, p. 87) que quer dominar e apropriar não só os recursos naturais e os territórios, como também as pessoas.

Ou seja, se por um lado o agronegócio gera riqueza para os grandes empresários e proprietários de terras, por outro lado provoca inúmeras consequências e graves impactos para as comunidades que estão localizadas nas proximidades das empresas agrícolas, como observado na Chapada do Apodi, especialmente em comunidades onde residem os alunos que participaram da oficina: Tomé, Cercado do Meio e Lagoa da Casca. Nessa região, esses impactos variam entre diversas dimensões, com ênfase para o uso de agrotóxicos pelas empresas do ramo da fruticultura, causando sérios riscos à saúde da população local, como abordado por Rigotto (2012). Além disso, ocasiona danos irreparáveis ao meio ambiente mediante a contaminação da água, do solo e do ar. Desse modo, os agrotóxicos são

[...] produtos e componentes de processos físicos, químicos ou biológicos destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na produção de florestas nativas ou implantadas, e em outros ecossistemas e também ambientes urbanos, hídricos e industriais; cuja finalidade seja alterar a composição da flora e da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos. São considerados, também, como agrotóxicos, substâncias e produtos como desfolhantes, dessecantes, estimulantes e inibidores de crescimento. (BRASIL, 2002 apud CALDART et al, 2012, p. 88).

Nesse sentido, com “[...] a utilização de modernos insumos na agricultura associados a formas arcaicas nas relações com o campo, tais como a concentração de terras e a exploração, seja da mão de obra local, seja dos recursos de forma degradadora” (RIGOTTO, 2012, p. 54) acabam resultando numa reestruturação socioespacial ancorada na busca de acumulação de capital em detrimento dos interesses da população local e das dinâmicas da natureza, revelando concomitantemente intensos usos do território e inúmeros impactos e conflitos nas comunidades camponesas, que por sua vez motivaram também distintas formas de resistências, como abordado em Cavalcante (2017).

Portanto, tanto o agronegócio quanto os agrotóxicos fazem parte do contexto agrário da Chapada do Apodi, o que permite diferentes percepções pelos alunos, pois são muitos os elementos e os fatores que podem ser destacados, havendo possibilidades de disparidades ou não quando comparado com a realidade imposta na região. Assim, com a finalidade de identificarmos as percepções dos alunos sobre essas questões, a análise dos desenhos nos apresentou três grupos distintos: i) o agronegócio visto a partir das empresas; ii). o agronegócio visto a partir dos impactos dos agrotóxicos; iii) o agronegócio visto a partir das resistências contra o uso dos agrotóxicos. São distintas representações acerca de uma mesma problemática, que ajudam a formar o quadro geral no qual está assentada a questão agrária da Chapada do Apodi, como será analisado na sequência.

Conforme evidenciado nos desenhos dos alunos, o agronegócio é percebido principalmente a partir da atuação das empresas agrícolas nacionais e transnacionais do ramo da fruticultura instaladas na região. Ainda, destacamos também outros elementos que foram evidenciados nos desenhos, como o dinheiro do agronegócio e o transporte dos agrotóxicos em direção as empresas, no qual os alunos puderam representar e relacionar a prática desse modelo de produção não só com a geração de riqueza, mas também com a utilização dos agrotóxicos nas produções e os impactos causados por estes nas comunidades. Outra revelação é percebida, diz respeito à problemática dos agrotóxicos, bem como expressões de luta e de resistência, comuns na região.

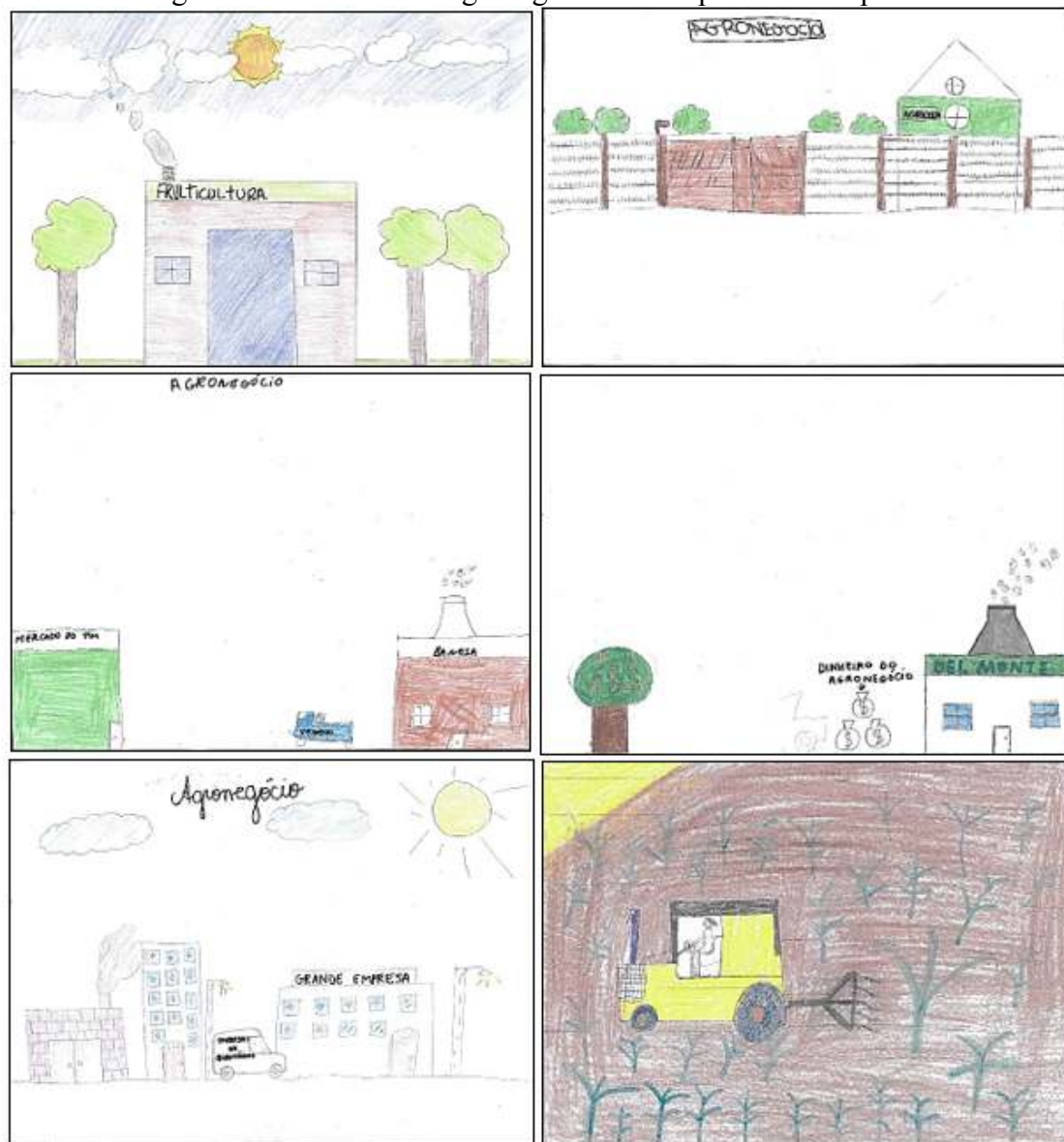
i) O agronegócio visto a partir das empresas

Conforme retratado nos desenhos (Figura 2) dos alunos sobre o agronegócio, observamos que este modelo de produção é representado principalmente pela atuação das empresas agrícolas nacionais e transnacionais do ramo da fruticultura; nesse aspecto acentua-se, conforme os desenhos, a Agrícola Famosa, a Del Monte e a Banesa. É importante ressaltar que essas três empresas são consideradas as principais pela territorialização e expansão do agronegócio na região da Chapada do Apodi, assim como as responsáveis pelos impactos socioterritoriais e ambientais nas comunidades próximas, sobretudo no Tomé. Além disso, os alunos evidenciam outros elementos relacionados às empresas, como as cercas e o dinheiro, indicados respectivamente no segundo e terceiro desenhos, e a monocultura, apresentada com mais ênfase no último desenho, que salienta um trabalhador numa máquina limpando a área da plantação.

Dessa forma, enquanto alguns alunos percebem o agronegócio a partir das empresas, do dinheiro e um pouco das produções, outros o representam somente através da atuação das empresas, sem destacar os demais elementos, a exemplo dos trabalhadores no processo produtivo e das principais monoculturas da região (banana e melão), como se o agronegócio fosse realmente apenas as empresas, muitas delas entendidas como fábricas/firmas pelos alunos. Nesse sentido, o agronegócio acaba sendo visto enquanto uma extensão das empresas, representado no imaginário dos alunos como grandes estruturas ora cercadas pelas plantações ora emitindo poluentes ao ar, assim como fazem as fábricas de produtos manufaturados presentes nas cidades. Ressalta-se ainda o fato de que parte importante dos pais e mães desses alunos trabalham nessas empresas, como visto no capítulo anterior, indicando que o debate acerca de tais firmas pode ser constante em suas casas, aliado aos locais de residência desses alunos, muitas vezes localizados ao lado das empresas.

Outro elemento que também podemos identificar nos desenhos envolve o transporte, tanto dos produtos agrícolas em direção aos mercados, quanto de produtos químicos como os agrotóxicos indo em direção as empresas, representando a logística que dá suporte ao agronegócio na região. Assim, de modo geral, conforme os desenhos apresentados, os alunos possuem percepções consideradas parciais em relação ao agronegócio, pois destacaram principalmente as empresas da fruticultura, não evidenciando outros elementos que também se tornam fundamentais para a sua análise e passíveis de serem observados na região.

Figura 2 – Desenhos do agronegócio visto a partir das empresas



Fonte: Trabalho de campo (2018).

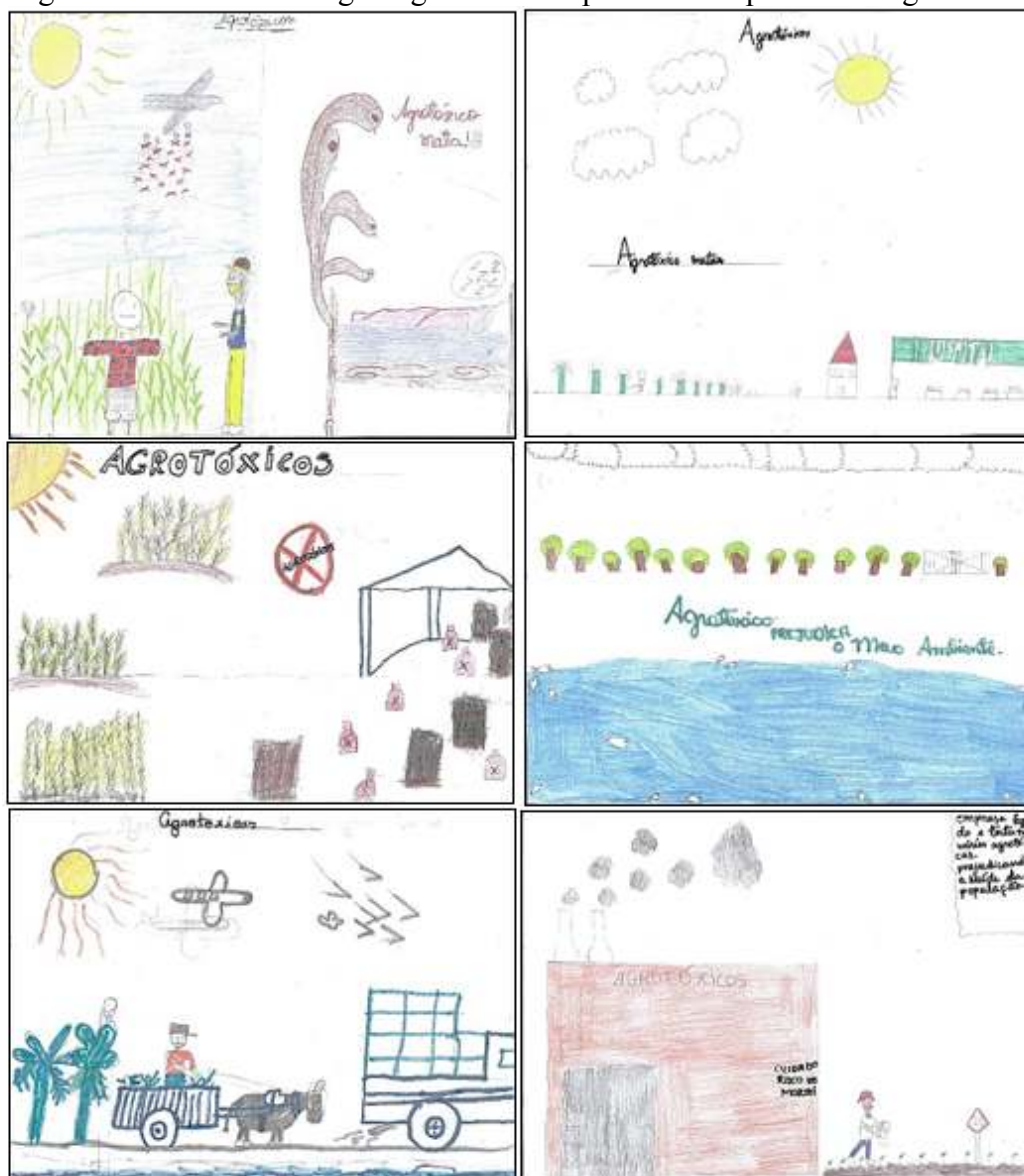
ii) O agronegócio visto a partir dos impactos dos agrotóxicos

Conforme vemos nos desenhos (Figura 3), os alunos também percebem o agronegócio a partir do uso de agrotóxicos nas produções, sendo que estes prejudicam gravemente a população, os animais e a natureza. Assim, de acordo com o primeiro desenho, o aluno evidencia uma empresa produzindo agrotóxicos, no qual o mesmo escreve a seguinte afirmação: “empresa fazendo e testando vários agrotóxicos, prejudicando a saúde da população”, e por fim, deixa um alerta muito claro para quem possui contato direto e indireto com esse tipo de produto químico: “cuidado risco de morte”. Além disso, em outros desenhos os alunos representam o uso de agrotóxicos por meio da pulverização aérea que despeja veneno nas plantações e acaba atingindo as pessoas e o ambiente como um todo, conforme mostram o segundo e o terceiro desenhos, prática recorrente na Chapada do Apodi até o início dos anos 2010. Isso demonstra que esses alunos possuem uma consciência crítica em relação a problemática sobretudo da

pulverização aérea, pois os mesmos puderam perceber e representar que a utilização dos agrotóxicos prejudica a todos da região.

Outro elemento bastante enfatizado pelos alunos refere-se aos riscos de mortes causados pelo uso dos agrotóxicos, como é observado no terceiro e quarto desenho. A partir destes, identificamos alguns trabalhadores nas produções recém pulverizadas, e posteriormente alguns doentes em casa e outros no hospital devido ao contato direto com o veneno. Além disso, no quinto e no sexto desenhos podemos identificar que os alunos enfatizam que o uso dos agrotóxicos não é recomendado nas plantações, pois estes não contaminam só o ar e as pessoas, como também os rios, onde os peixes acabam morrendo, conforme é demonstrado no sexto desenho. Dessa forma, percebemos por meio dos desenhos que os alunos foram objetivos em representar que os agrotóxicos matam e prejudicam o meio ambiente.

Figura 3 – Desenhos do agronegócio visto a partir dos impactos dos agrotóxicos



Fonte: Trabalho de campo (2018).

iii) O agronegócio visto a partir das resistências contra o uso dos agrotóxicos

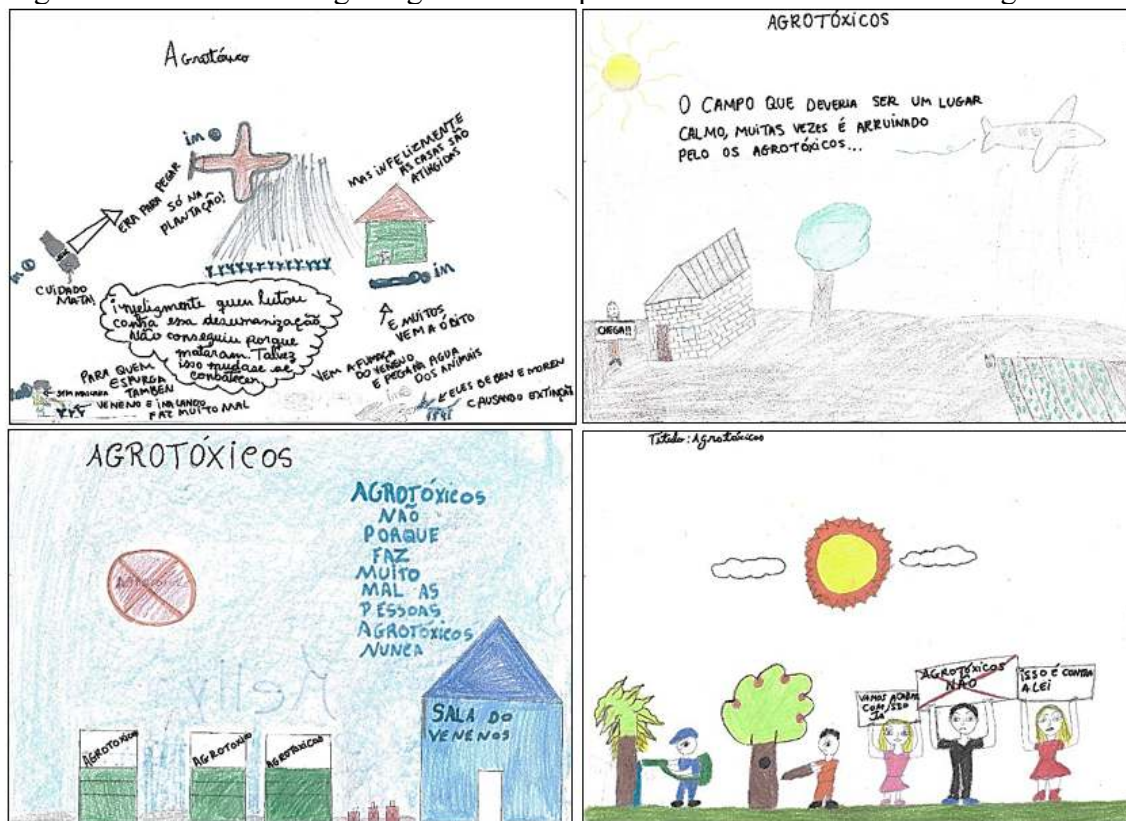
Em outros desenhos (Figura 4) é possível observar elementos que nos aproximam da luta e da resistência contra o uso de agrotóxicos na região. Podemos notar no primeiro desenho que o aluno realiza um panorama geral dos impactos ocasionados por esse produto químico, afirmando que os agrotóxicos eram para pegar somente na plantação, mas infelizmente as casas são atingidas, onde muitos vêm a óbito, inclusive os animais que bebem a água contaminada. Além do mais, ele deixa claro que quem expurga as plantações sem proteção, a exemplo da máscara, também acaba sendo contaminado e sujeito a diversos tipos de doenças. Assim, após a essa abordagem o aluno representa como resistência frente a esses impactos dos agrotóxicos a atuação do Zé Maria do Tomé enquanto militante dos direitos das comunidades da Chapada do Apodi, que enfrentava as empresas do agronegócio e que acabou sendo assassinado; fato que é acentuado no desenho: “Infelizmente quem lutou contra essa desumanização não conseguiu porque mataram. Talvez isso mudasse se combatessem” (sic).

Com base na análise dos desenhos e das escritas nos mesmos, podemos constatar que esse aluno, bem como os demais, possui uma percepção bastante crítica em relação aos agrotóxicos, uma vez que além de identificar os impactos, também revela a importância que possuem as resistências diante dessa problemática. Somados a isso, os outros desenhos representam manifestações de pessoas contra esse produto químico, destacando-se entre eles o último, que mostra que enquanto tem trabalhadores expurgando as bananas, existem algumas pessoas com o auxílio de cartazes manifestando contra, levantando as seguintes afirmações: “isso é contra a lei”, “agrotóxicos não” e “vamos acabar com isso já”. Isso mostra o quanto que esses alunos se sensibilizam diante da situação e reconhecem o mal que os agrotóxicos fazem para a população da Chapada do Apodi enquanto sujeitos dessa realidade.

Chama atenção também nesse conjunto de desenhos o uso da linguagem escrita como forma de representar aquilo que os alunos não conseguiram mensurar apenas com o uso dos desenhos, indicando que houve a necessidade de escreverem algumas palavras que, de certo modo, expressam suas angústias face à problemática dos agrotóxicos na região, que acaba atingindo também as crianças e representa uma violência sem tamanho na vida de todos os sujeitos. Entre essas palavras e frases, além das já destacadas no primeiro e quarto desenhos, temos também: “Agrotóxicos não porque faz muito mal as pessoas, agrotóxicos nunca” e “O campo que deveria ser um lugar calmo, muitas vezes é arruinado pelos agrotóxicos”, seguido por um grito de “Chega!!” escrito na placa segurada por uma pessoa.

Portanto, a questão agrária da Chapada do Apodi se mostra representada também pelo agronegócio, percebido pelos alunos ora como extensão da firma, ora como indutor de impactos socioambientais advindos pelo uso dos agrotóxicos, que fazem parte do cotidiano de todos aqueles que vivem na região. Todavia, os desenhos revelaram a mais uma consciência essencialmente crítica dos alunos quanto ao uso dos agrotóxicos e, especialmente, quanto à necessidade de resistir frente a esse uso, evidenciando inclusive a luta de Zé Maria do Tomé sobre as consequências oriundas da expansão do agronegócio na região.

Figura 4 – Desenhos do agronegócio visto a partir das resistências contra os agrotóxicos



Fonte: Trabalho de campo (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a relação entre a questão agrária e o ensino de Geografia, tendo como recorte espacial a Chapada do Apodi, evidenciamos a importância que existe nessa dialogação, principalmente em escolas localizadas na zona rural que vivenciam direta e indiretamente a realidade agrária exposta neste trabalho, como é o caso da Escola Professora Irene. Além de que, foi possível perceber que a Geografia, enquanto disciplina escolar que estuda a relação entre a sociedade e a natureza, como também as questões do campo, possui papel fundamental na formação dos alunos para a compreensão dessa realidade que estão inseridos, capaz de desenvolver as capacidades voltadas para uma construção de conhecimentos críticos acerca de seu mundo. Porém, como visto, a abordagem dos conteúdos agrários em sala de aula ainda ocorre de forma muito limitada, tornando-se um ensino alheio e insuficiente para a construção de uma visão crítica e emancipatória sobre a questão agrária que os alunos vivenciam.

Sendo assim, evidenciamos algumas possibilidades que podem proporcionar essa contextualização dentro e fora da sala de aula, como a utilização da categoria lugar enquanto via de mediação pedagógica entre os conhecimentos científicos e a realidade dos alunos, permitindo aos mesmos maior contato com os elementos que permeiam seu espaço, seja a partir de exemplificações durante a abordagem dos conteúdos seja a partir de aulas de campo e outras atividades que viabilizam a construção de novos conhecimentos e consequentemente maior aprendizado por meio do lugar em que vivem. Partindo disso, os alunos podem exercer também habilidades como a observação, descrição, comparação, análise, relações e correlações, permitindo florescer um ambiente rico em momentos de construção e reconstrução de conhecimentos. É importante destacar que esses momentos podem ser adquiridos tanto pela Geografia em si quanto por meio das experiências e vivências desses alunos.

Dessa forma, notou-se que as influências oriundas da Geografia e do espaço vivido permitem a construção de novas e diferentes concepções acerca da questão agrária, pois o que está posto não é concebido como uma verdade absoluta e de uma mesma forma por todos os alunos partícipes dessa pesquisa, conforme pudemos verificar e analisar através da aplicação da oficina de desenhos. Diante das análises e discussões levantadas, podemos concluir que existem diversas percepções e representações sobre a questão agrária, especificamente sobre o agronegócio, mostrando que não existe homogeneidade nos conhecimentos dos alunos, mesmo apesar de algumas semelhanças observadas nos desenhos.

Portanto, é notório que cada aluno enxerga de uma forma diferente o seu próprio espaço, a partir dos significados por eles atribuídos às coisas e de acordo com a percepção de mundo que possuem ao apreender a realidade, pois aquilo que é compreendido por uns, não será observado da mesma forma por outros. No entanto, torna-se importante ressaltar que a maioria dos alunos conseguiu representar nos desenhos a real representação da questão agrária da Chapada, especialmente em relação aos impactos dos agrotóxicos e a atuação das empresas do agronegócio, evidenciando a realidade em que estão inseridos. Observa-se que os alunos da Escola Professora Irene, especificamente do 7º ano, conseguem, nem que seja ainda de modo limitado, identificar e perceber o que ocorre na sua região.

Por conseguinte, tendo em vista os resultados apresentados, acrescentamos que é preciso que essa problemática que envolve a questão agrária da Chapada do Apodi seja aprofundada e discutida nas escolas da região, pois apesar dos inúmeros trabalhos e pesquisas realizados sobre esta temática sempre há novas descobertas, desvelando elementos fundamentais que abrangem a expansão do agronegócio, que proporcionam descobrir novas ações e estratégias de atuação das empresas e do Estado. Essas descobertas podem inclusive ser utilizadas como forma de contribuir e fortalecer a resistência camponesa na região, que vem conseguindo atenuar e até mesmo barrar os impactos gerados pelo agronegócio, muitos deles irreversíveis a um curto espaço de tempo, demandando, pois, a continuidade da resistência.

Assim, reafirmamos a necessidade da realização de um debate mais aprofundado acerca da questão agrária nas escolas da Chapada do Apodi, especialmente diante das investidas do agronegócio no ambiente escolar, sobretudo via projeto Agrinho, e da fraca mobilização no âmbito municipal por uma educação crítica, emancipatória e contextualizada. É preciso estarmos cientes de que a resistência ao agronegócio na região sairia muito mais fortalecida se o debate sobre a sua problemática agrária, que se repercute também nas dimensões sociais e ambientais, fosse realizado de um modo amplo nas escolas, com a participação conjunta de alunos, gestores, pais e comunidade. Afinal de contas, esse é o papel no qual a Educação, que inclui a escola e a universidade, deveria estar mobilizada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ada Cristina Pontes. **Más-formações congênicas, puberdade precoce e agrotóxicos: uma herança maldita do agronegócio para a Chapada do Apodi (CE)**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e escola: Muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-151, 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino

fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da Geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidana, 2008.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. Agronegócio e territorialização do capital no Baixo Jaguaribe/CE. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, XII, 2017, Porto Alegre. **Anais...** Dourados: UFGD, 2017. p. 1-11.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: EDUFMG, 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2011.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 33, n. 104, p. 264-290, 2018.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1-20, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Bernadete Maria Coêlho. **Marcas da modernização da agricultura no território do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará**. 2010. 191f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEÃO, Fernando Antônio Fontenele. **A relação universidade e sociedade em comunidades camponesas com conflitos ambientais: o olhar dos moradores da comunidade do Tomé, Chapada do Apodi, Ceará**. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

MIRANDA, Sérgio Luiz. O desenho como mapa e educação conservadora no ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 33, p. 139-154, 2009.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma Geografia escolar crítica**. 2005. 169f. Tese (Doutorado em

Geografia) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

MORO, Maristela Dal. Atualidade da questão agrária no Brasil. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, VII, 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015. p. 1-12.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de; SILVA, Edson Vicente. Geografia e escola do campo: saberes, práticas e resultados. **Revista Mercator**, Fortaleza, v. 8, n. 16, 2009.

OLIVEIRA, Maria Rosana da Costa. **Os impactos dos agrotóxicos e o ensino de educação ambiental no Distrito Tomé – Quixeré – CE**. 2009. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. A educação na constituição do sujeito: reflexões numa perspectiva cidadã. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2018.

RIGOTTO, Raquel Maria (Org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

RIGOTTO, Raquel Maria. (Org.). **Almanaque do Baixo Jaguaribe: tramas para a afirmação do trabalho, meio ambiente e saúde para a sustentabilidade**. Fortaleza: TRAMAS/UFC, 2012.

SAMBATI, Leila Cristina; MALYSZ, Sandra Terezinha. Desenho: uma possibilidade de estudar a paisagem geográfica. **Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional**, Campo do Mourão, p. 1-22, 2014.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 195-207.

SEVERINO, Antônio. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 65-71, 2000.

SOBRINHO, Hugo de Carvalho. Geografia escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender geografia. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, p. 1-17, 2018.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **O ensino de Geografia Agrária na escola pública: currículo e sala de aula**. 2016. 100f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, Gerson; GOMES JÚNIOR, Newton Narciso. Agronegócio e realidade agrária no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, São Paulo, volume especial, p. 09-10, 2013.