

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL

SILVIA JACINTA RITTER-PIMENTA

**PERCEPÇÕES SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA  
ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA  
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESTADO DE  
MATO GROSSO**

Linha de Pesquisa  
Saberes Históricos no Espaço Escolar

**CUIABÁ-MT**

**2019**

**SILVIA JACINTA RITTER-PIMENTA**

**PERCEPÇÕES SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA  
ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA  
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESTADO DE  
MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior

**CUIABÁ-MT  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R615p Ritter-Pimenta, Silvia Jacinta.  
Percepções sobre a questão agrária entre alunos do Ensino Médio de uma Escola Técnica Federal do Estado de Mato Grosso / Silvia Jacinta Ritter-Pimenta. -- 2019  
163 f. ; 30 cm.

Orientador: Osvaldo Rodrigues Júnior.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem Histórica. 3. Saberes e práticas no espaço escolar. 4. Livro didático. 5. Educação Histórica.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT  
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO :** "“Há brasileiro querendo pelo menos um pedaço de terra para trabalhar”: percepções sobre a questão agrária entre alunos do Ensino Médio de uma Escola Técnica Federal do Estado de Mato Grosso"

**AUTOR :** SILVIA JACINTA RITTER PIMENTA

defendida e aprovada em 26/03/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Oswaldo Rodrigues Junior
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Examinador Interno	Doutor(a)	Renilson Rosa Ribeiro
Instituição :		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Examinador Externo	Doutor(a)	Luis César Castrillon Mendes
Instituição :		UNEMAT
Examinador Suplente	Doutor(a)	Ana Maria Marques
Instituição :		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CUIABÁ, 22/03/2019.

**Prof.ª. Dra. Ana Maria Marques**  
Coordenadora de Programa de Pós-graduação  
Mestrado Profissional em Ensino de História  
IGHD / UFMT  
SIAPE: 1647082

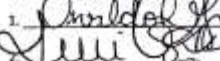
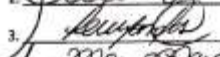
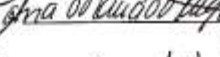
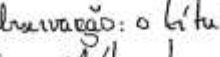


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS  
 Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT  
 Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

**ATA DE DEFESA PÚBLICA**  
**Mestrando(a) SILVIA JACINTA RITTER PIMENTA**

Aos 26 dias do mês de Março do ano de 2019, à 14:00 horas, no(a) Auditório do IGHD, sob a presidência do(a) professor(a) Doutor(a) Osvaldo Rodrigues Junior, orientador(a), reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora de defesa da Dissertação de , o(a) discente SILVIA JACINTA RITTER PIMENTA do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS, visando a obtenção de título de Mestre em Ensino de História. A Mestranda concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de Mestre, na Área de Concentração ENSINO DE HISTÓRIA, e foi aprovado no Exame de Qualificação no dia 19 de Dezembro de 2017, de acordo com os registros constantes na Secretaria do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS. Esta foi a 17ª sessão pública de Defesa de Dissertação do Programa. Os trabalhos foram instalados às 14:00 horas pelo presidente da Banca Examinadora, constituída pelos professores Doutores Osvaldo Rodrigues Junior (Presidente Banca / Orientador/33401490893), Renilson Rosa Ribeiro (Examinador Interno/21632721848), Luis César Castrillon Mendes (Examinador Externo/UNEMAT/45880905187), Ana Maria Marques (Examinador Suplente/63768330982). O(A) pós-graduando(a) procedeu à apresentação de seu trabalho, cujo título é ""Há brasileiro querendo pelo menos um pedaço de terra para trabalhar": percepções sobre a questão agrária entre alunos do Ensino Médio de uma Escola Técnica Federal do Estado de Mato Grosso". E em seguida foi arguido(a) pelos integrantes da banca. Os trabalhos de arguição foram encerrados às 16:30 horas, e após reunião a Banca deliberou por sua aprovação. Proclamando o resultado final pelo(a) Presidente da Banca Examinadora foram concluídos os trabalhos. O título de Mestre será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida na(s) forma(s) e no prazo estabelecido(s) no Regimento Interno do Programa (30 dias) juntamente com o Termo de Aprovação do Orientador. Cumpridas as formalidades, às 17:00 horas, o(a) presidente da mesa encerrou a sessão de defesa, e para constar eu, Valeska Bassi de Souza Secretário(a) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos integrantes da banca examinadora em 2 vias de igual teor.

Composição da Banca Examinadora:

1.  Doutor(a) Osvaldo Rodrigues Junior (Presidente Banca / Orientador)
2.  Doutor(a) Renilson Rosa Ribeiro (Examinador Interno)
3.  Doutor(a) Luis César Castrillon Mendes (Examinador Externo)
-  Doutor(a) Ana Maria Marques (Examinador Suplente)

Observação: o título é: Percepções sobre a questão agrária entre alunos do Ensino Médio de uma Escola Técnica Federal do Estado de Mato Grosso.

Recomendações da Banca:

A banca, considerando os méritos e a originalidade da pesquisa, recomenda a sua publicação em livro.

Ciência do(a) Discente: 

CUIABÁ, 22/03/2019.

\* Este documento tem validade de 24 meses contados a partir da data de sua emissão.

## RESUMO

Com o presente trabalho objetivou-se analisar as percepções históricas que os estudantes do Ensino Médio de uma instituição federal de educação em Mato Grosso têm sobre a questão agrária brasileira. O trabalho discute a questão agrária na historiografia e no ensino de História; analisa a questão agrária no livro didático de História do 3º ano do Ensino Médio; e constrói uma proposta de intervenção na perspectiva da Educação Histórica. Teoricamente a investigação está sustentada nos critérios para análise de livros didáticos construídos por Rüsen (2010) e na perspectiva de investigação em Educação Histórica de Barca (2006; 2012; 2014). Organizado em três capítulos, no primeiro é realizada uma revisão de literatura sobre a questão agrária. No segundo, analisa-se a presença da questão agrária no Ensino de História no livro didático do 3º ano do Ensino Médio utilizado pelos sujeitos da investigação. E no terceiro foram analisados os resultados do questionário aplicado, e partindo das ideias históricas dos alunos construídas duas propostas de intervenção a partir da metodologia de investigação em Educação Histórica. Os resultados permitem inferir que os estudantes do 1º ano do Ensino Médio apresentaram poucas ideias históricas acerca da questão agrária, enquanto que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio demonstraram uma progressão nas ideias históricas, o que permite compreender a importância do Ensino de História. Ainda pode-se verificar que os estudantes investigados reconhecem o livro didático como fonte de informação importante. Todavia, a progressão quantitativa do 1º para o 3º ano não representou uma melhora significativa nas ideias históricas dos alunos. Por este motivo, compreendemos que a proposta de intervenção na perspectiva da Educação Histórica representa uma possibilidade de acréscimo de sentido nas ideias históricas dos alunos do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Aprendizagem Histórica, Saberes e práticas no espaço escolar, Livro didático, Educação Histórica.

## ABSTRACT

The present work aimed to analyze the historical perceptions that the students of the High School of a Federal Technical School of Mato Grosso have on the Brazilian agrarian question. The work discusses the agrarian question in historiography and history teaching; analyzes the agrarian question in the textbook of History of the 3rd year of High School; and constructs a proposal of intervention from the perspective of Historical Education. Theoretically the research is based on the criteria for the analysis of textbooks constructed by Rüsen (2010) and the perspective of research in Historical Education of Barca (2006, 2012, 2014). Organized in three chapters, the first is a literature review on the agrarian question. In the second, we analyze the presence of the agrarian question in History Teaching in the textbook of the 3rd year of High School used by the research subjects. And in the third, the results of the applied questionnaire were analyzed, and starting from the historical ideas of the students constructed two proposals of intervention from the methodology of investigation in Historical Education. The results allow to infer that the students of the 1st year of High School presented few historical ideas about the agrarian question. While the students of the 3rd year of High School demonstrated a progression in the historical ideas, which allows to understand the importance of the Teaching History. It can still be verified that the students investigated recognize the textbook as an important source of information. However, the quantitative progression from 1st to 3rd year did not represent a significant improvement in students' historical ideas. For this reason, we understand that the proposal of intervention in the perspective of Historical Education represents a possibility of adding meaning in the historical ideas of High School students.

**Keywords:** Teaching History, Historical Learning, Knowledge and practices in school space, Textbook, Historical Education.

## AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho como esse, nas circunstâncias em que foi desenvolvido, só tornou-se possível, porque contei com a contribuição valorosa de muitos amigos, colegas e familiares. Grande parte dos textos que compõe esta dissertação é o resultado de minhas análises e ponderações, de modo que posso ter incorrido em distorções ou omissões, mas se ocorreram, seguramente não foram voluntárias.

Agradeço, sincera e imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior, por todos os seus ensinamentos, e principalmente por permanecer firme e incansável nesta jornada de orientação. O mérito da conclusão deste trabalho também é vosso.

Aos estudantes que colaboraram com essa pesquisa, respondendo de forma voluntária e honesta o questionário que lhes foi destinado. Graças a vocês foi possível construir as análises desse trabalho.

Agraço também ao Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória, não apenas pela oportunidade de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, mas principalmente pela construção de conhecimentos que me fazem cotidianamente repensar minha prática docente, o que já se reflete em sala.

Meu muito obrigada ao professor Dr. Alex Caetano Pimenta, meu esposo, pela sua imprescindível contribuição na tabulação dos dados do instrumento diagnóstico e pela formatação final do texto.

Agradeço ainda aos membros da banca de qualificação, meu orientador, e os professores Dr. Vitale Joanoni Neto, e Dr. Marcelo Fronza, pelas indicações e contribuições para a melhoria deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos ao Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, *Campus São Vicente*, instituição onde leciono desde 2015, por contribuir temporal e espacialmente na realização dessa dissertação.



Meu muito obrigada aos colegas de trabalho que me apoiaram e me incentivaram neste período de grande aprendizado, especialmente aos professores Esp. Mariana Santos de Oliveira Figueredo e Me. João Felipe Assis de Freitas pelo auxílio na aplicação dos questionários e pela elaboração do abstract, respectivamente.

Agradeço também aos professores do programa ProfHistória, por seus ensinamentos ao longo do curso, e aos colegas de mestrado por dividirmos as alegrias e as angústias a cada novo encontro.

Finalmente, a minha mais profunda e sincera gratidão à minha família. Em especial a minha mãe Laci, por me ensinar a ser uma mulher forte e determinada, assim como ela, e aos meus amados esposo e filhos Alex, Arthur e Helena, por todas as vezes que mesmo privados de minha companhia e de meu carinho, entenderam minhas ausências, me receberam, sempre, com um sorriso no rosto, e me deram forças para seguir adiante. *Grazie Mille!*

*Aos que se solidarizam com o outro  
e não temem a luta,  
dedico.*

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz  
Ah, meu Deus! Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será  
Mas isso, não me impede que eu repita  
É bonita, é bonita e é bonita!  
(Gonzaguinha)*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos .....	57
Quadro 2 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos com autoria...	58
Quadro 3 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos no portal periódico CAPES/MEC .....	59
Quadro 4 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos no EBSCO ....	59
Quadro 5 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos no Google acadêmico .....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas da coleção “História, Sociedade & Cidadania” .....	69
Figura 2 – Ilustrações presentes na coleção <i>História, Sociedade &amp; Cidadania</i> .....	72
Figura 3 – Mapa da região da Guerra do contestado .....	73
Figura 4 – Indígenas no Congresso Nacional em 1988. ....	75
Figura 5 – Assentamento do MST no Rio Grande do Sul em 2001 .....	77
Figura 6 – Avião despeja agrotóxicos em lavoura.....	80
Figura 7 - Capitâneas hereditárias, século XVI (A), Fazenda fluminense, na antiga Província do Rio de Janeiro, século XIX (B) e Colheita de soja em Mato Grosso, século XXI. ....	125
Figura 8 - 7º Batalhão de Infantaria durante a Campanha de Canudos. ....	129
Figura 9 - Trabalhadores rurais (MST).....	129
Figura 10 - Menina Sem-Terra, fotografada por Sebastião Salgado em 1996 (A) e em reportagem da Folha Uol, em 2012 (B); carta escrita por Joceli Borges. ....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Sexo dos sujeitos pesquisados .....	94
Gráfico 2– Município de residência dos sujeitos da pesquisa .....	95
Gráfico 3 – Local de residência dos sujeitos da pesquisa.....	96
Gráfico 4– Resposta dos sujeitos da pesquisa sobre posse de terra dos seus pais.....	97
Gráfico 5 – Conhecimentos dos sujeitos pesquisados acerca da questão agrária.....	99
Gráfico 6 – Respostas dos sujeitos da pesquisa sobre ter estudado a questão agrária brasileira.....	100
Gráfico 7 – Respostas dos sujeitos da pesquisa sobre ter estudado a questão agrária brasileira na instituição em que estavam matriculados.....	101
Gráfico 8 – Importância de conhecer a questão agrária para os sujeitos pesquisados. ....	101
Gráfico 9 – Presença da questão agrária brasileira nos livros didáticos na percepção dos sujeitos pesquisados. ....	102
Gráfico 10 – Opiniões dos sujeitos pesquisados sobre a importância da presença da questão agrária nos livros didáticos. ....	102
Gráfico 11 – Fontes de informação sobre a questão agrária brasileira consultadas pelos sujeitos pesquisados. ....	103
Gráfico 12 – Respostas dos sujeitos pesquisados sobre a relação entre os conflitos agrários e a concentração fundiária.....	104
Gráfico 13 - Posicionamento dos sujeitos pesquisados sobre a realização da reforma agrária no Brasil. ....	114
Gráfico 14 – Posicionamento dos sujeitos sobre a influência dos assuntos discutidos em aula em sua prática educativa e social. ....	120
Gráfico 15 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto à sua mudança de posicionamento após conhecer melhor uma temática.....	121

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - A QUESTÃO AGRÁRIA: HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL.....</b>	<b>6</b>
A questão agrária.....	6
A questão agrária no Brasil .....	16
<b>CAPÍTULO II - A QUESTÃO AGRÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E NO LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>33</b>
Ensino de História: breve histórico .....	33
Livro didático em contexto.....	41
A questão agrária no Ensino de História .....	47
A questão agrária nos livros didáticos: um breve “estado da arte” .....	55
Análise de uma coleção didática de história .....	65
<b>CAPÍTULO III - PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA .....</b>	<b>85</b>
O campo da investigação.....	91
Os sujeitos e os procedimentos metodológicos da investigação .....	92
Resultados da investigação empírica.....	94
Análise comparativa das percepções estudantis sobre a questão agrária brasileira .....	114
Mudança conceitual: uma proposta de intervenção na perspectiva da Educação Histórica.....	117
Proposta de aula-oficina I – a questão agrária na perspectiva da Educação Histórica .....	123
Proposta de aula-oficina II – movimentos sociais: luta pela terra.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

O que se fala, como se fala! O modo como as pessoas expressam suas ideias é uma preocupação que me acompanha desde os tempos de graduação. Naquele momento, interessei-me pelo poder que os discursos midiáticos possuem, direcionando por vezes, as interpretações de mundo dos sujeitos. Passada mais de uma década, a docência me impeliu a buscar conhecimentos que aperfeiçoassem minha prática docente, ampliando não apenas minhas perspectivas teóricas e historiográficas, mas sobretudo aprimorando minha prática docente. As falas e as ideias dos sujeitos continuam a ser o grande interesse.

O gosto pela Educação, sempre esteve presente em minha vida, mesmo quando eu pouco podia perceber isso. Sendo a caçula de dez irmãos, de uma família de migrantes, apenas os irmãos mais jovens tiveram a possibilidade concreta de estudar, pois aos demais era necessário trabalhar para ajudar no sustento familiar. Lembro-me perfeitamente de, ainda nas séries iniciais, ter clareza de que era minha “obrigação mínima” estudar com afinco, já que aos meus irmãos mais velhos essa não era uma possibilidade. Aliás, para mim, a educação formal só foi possível porque fora gratuita, e cursada integralmente em instituições públicas. No antigo segundo grau, quando a necessidade de trabalhar em período integral se efetivou, o ensino noturno tornou-se uma realidade também em minha vida, e me acompanhou durante toda a graduação. A História não era a primeira opção, mas se mostrou uma grata surpresa, e aos poucos me provou que eu não podia ter feito uma escolha melhor!

No ano 2000, ainda no início da faculdade, a Educação passou a fazer parte de minha vida profissional. Naquele momento, atuava na área administrativa de uma escola de Ensino Fundamental, e começava a compreender a dinâmica de funcionamento de uma escola pública, e as dificuldades em atender todas suas necessidades com a verba a ela destinada. A docência só viria mais tarde.

A primeira experiência como professora se deu com estudantes de Ensino Fundamental, em uma escola periférica que atendia a uma população extremamente



carente. Naquele local, a escola não era apenas a oportunidade de uma vida melhor àqueles estudantes, mas para muitos era o único espaço público de convivência social, e para alguns a garantia de pelo menos uma refeição diária. Essa experiência mostrou-se desafiadora e exponencialmente gratificante. Era a primeira oportunidade de compartilhar com estudantes, aquilo que a Educação e a sociedade haviam em mim investidos.

Depois vieram a pós-graduação em História Cultural – onde interesse pelos discursos permaneceu –, o desafio de lecionar no Ensino Superior, a inserção de forma efetiva no ensino público da rede estadual e, posteriormente, na rede federal de educação. Nesse último período veio também a maternidade! Esta, embora não se insira no universo profissional, compõe a existência pessoal, e enriqueceu sobremaneira meu olhar para com a educação, para a formação da sociedade e seguramente me fez pessoalmente e profissionalmente melhor.

Desde o início de minhas atividades docentes, e durante todo esse percurso, sempre estive inserida em espaços urbanos. Todavia, uma nova fase profissional me inseriu como docente na educação técnica, mais especificamente, em cursos ligados às ciências agrárias. A oportunidade de lecionar em uma escola localizada em meio rural, e com ensino agrícola mostrou-se desafiadora e instigante. As falas dos estudantes sobre a posse e a distribuição da terra, muitas vezes me pareciam um tanto ríspidas, e havia pouca abertura para discussões mais aprofundadas sobre a temática. Assim, passei a me interessar mais pelos seus discursos, que às vezes eram contraditórios à realidade em que estavam inseridos. Em conversas informais pelos corredores da instituição, e nas salas de aulas, sempre que a temática entrava em discussão era evidente um discurso muito forte em defesa da grande propriedade, da produção em larga escala, e do direito à propriedade extensível a concentração fundiária. Por isso, surgiu um desejo de investigar quais os motivos que os levavam a pensar desta maneira. A ideia foi ganhando corpo, transformou-se em projeto e resultou nesta dissertação.

Inicialmente, as leituras sobre a questão agrária direcionaram os caminhos que a investigação poderia seguir e, na sequência o arcabouço teórico sobre o Ensino de História e Educação Histórica tornaram-se importantes instrumentos para a pesquisa. Assim, compreender as percepções históricas que os estudantes do ensino médio de uma instituição de ensino profissional de Mato Grosso apresentam sobre a questão agrária brasileira, tornou-se o objetivo deste trabalho.

Como o Brasil, desde sua origem, é um país de grande proporção geográfica, de economia predominantemente agrária e de enormes desigualdades sociais; onde o processo de distribuição e apropriação da terra assumiu feições profundamente elitistas, que perduraram ao longo da história, esperava-se que esta situação estivesse muito evidente para a maior parte dos estudantes. Todavia, os debates, e mesmo as conversas informais sobre o tema demonstram o quanto o assunto era objeto de dúvidas interpretativas para esses estudantes.

Considerando não apenas o histórico fundiário brasileiro, mas o atual aumento nas dimensões territoriais das propriedades rurais brasileiras e os problemas sociais advindos desse processo, é fundamental compreender o cenário em que isto se insere, como também entender como isso é percebido pelos estudantes e porque eles assim o percebem. Assim, a investigação do assunto foi conduzida em uma instituição de ensino, com mais de setenta e cinco anos de existência, e que oferece dentre outros cursos, formação técnica na área de ciências agrárias, voltado à formação de jovens, e também a adultos.

Atualmente, boa parte dos estudantes do Ensino Médio que concluem o curso técnico em agropecuária ingressam em instituições de ensino superior, priorizando especialmente as áreas ligadas as ciências agrárias. Aqueles que optam por adentrar o mundo do trabalho, tão logo concluem o curso técnico empregam-se preferencialmente em empresas e fazendas de grande porte, especificamente por questões econômicas.

Mas, quais ideias os estudantes trazem para a escola? As pessoas quase sempre assumem que a história é uma matéria de “senso comum”[...] e se observarmos as respostas dos estudantes para uma ampla variedade de questões de pesquisa em uma gama considerável de circunstâncias, encontramos uma série de ideias básicas (LEE, 2006, p. 137).

Conhecer os estudantes para os quais lecionamos é fundamental para compreender as especificidades que cada um traz consigo, suas experiências, o conhecimento construído ao longo de suas vivências familiares, escolares, sociais e de mundo. Os sujeitos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos, são o resultado da experiência que viveram ao longo de sua existência. Por isso é tão importante que continuem a aprender, por isso é igualmente importante que os docentes continuem a conhecê-los. Para tanto, o trabalho ancorou-se nas produções de Prado Junior (2007)

Linhares e Silva (1999) sobre a Questão Agrária, e nos debates da Didática da História a partir de Rüsen (2010) e da Educação Histórica conforme Barca (2006; 2012; 2014).

Desse modo, no primeiro capítulo será discutida a questão agrária, analisando o assunto a partir de referenciais historiográficos, pois o retrato fundiário do Brasil revela uma estrutura agrária altamente concentrada, com uma gigantesca acumulação de capital, contrastando com a miserabilidade de algumas regiões do país. Dessa concentração fundiária resultam inúmeros conflitos agrários e assassinatos decorrentes da luta pela terra, que serão também aqui tratados. Os problemas fundiários no Brasil remontam ao período colonial, embora seja a partir de 1850 que eles se consolidem efetivamente. Passados séculos, e mesmo depois da promulgação de inúmeras legislações agrárias, a terra permanece como um grande instrumento de concentração de capital.

Segundo Linhares e Silva, a estrutura fundiária de um país reflete exatamente sua estrutura social. Assim, a concentração de riqueza e as diferenças sociais relacionam-se a concentração fundiária, centrada nas mãos de um grupo reduzido (LINHARES e SILVA, 1999, p. 47). Mas, se a concentração fundiária no Brasil sempre foi alta, nos últimos anos aumentou ainda mais. Comparada ao censo 2006, em dez anos a área utilizada para a agropecuária cresceu 5%, mas o número de estabelecimento sofreu uma redução de 2%. Além disso, as propriedades com mais de 1000 ha. aumentaram tanto em número, quanto em área. Em contrapartida, os estabelecimentos entre 100 e 1000 ha viram sua participação na área total cair de 33,8% para 32% (IBGE, 2018). Essa acumulação territorial desencadeia problemas sociais que vão além do mundo rural, e contribuem sobremaneira para o aumento dos conflitos agrários.

No segundo capítulo o leitor encontrará uma discussão histórica e historiográfica sobre a questão agrária no Ensino de História, e no livro didático. Será possível ainda verificar trabalhos recentes que discutem a temática ora abordada no livro didático de História. Além disso, com base nos critérios propostos por Rüsen (2010), será apresentada uma análise sobre a questão agrária no livro didático de História, utilizado pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com esse autor, existem alguns critérios para que o estudante alcance a percepção histórica por meio do livro didático, e tais critérios direcionarão a análise sobre a questão agrária nesse capítulo. Ainda segundo Rusen, a consciência histórica, onde a interpretação de uma experiência do passado, representado de maneira tão clara que a atualidade se converte em algo

compreensível, possibilita compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas futuras na vida prática (RÜSEN, 2010, p. 112 e 120). Por isso, a importância dos conhecimentos históricos abordarem a realidade dos estudantes.

O terceiro e último capítulo, dedica-se a analisar e discutir as ideias que os jovens estudantes, ingressantes e concluintes do ensino médio de uma instituição de ensino técnico profissional em Mato Grosso, apresentam sobre a questão agrária brasileira, buscando compreender suas percepções históricas sobre a temática agrária, e finaliza com uma proposta de intervenção para mudanças das ideias tácitas dos estudantes, na perspectiva da Educação Histórica de Barca (2006; 2012; 2014). De acordo Barca (2012) a investigação em Educação Histórica surge da preocupação de ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas, mas criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012, p.37). A Educação Histórica busca respostas sobre o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Partindo desta perspectiva, ela não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas pauta-se nas temporalidades e na experiência histórica dos sujeitos (Barca e Schmitd, 2009 citados por SOBANSKI *et al.*, 2010, p.11). E, finalmente, nas considerações finais o leitor encontrará um breve balanço sobre o modo como os alunos percebem a questão agrária, e sobre os resultados alcançados com essa pesquisa.

## **CAPÍTULO I - A QUESTÃO AGRÁRIA: HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA AGRÁRIA DO BRASIL**

### **A questão agrária**

As preocupações com a agricultura e a sociedade no campo, produziram inúmeros trabalhos historiográficos desde a segunda metade do século XIX. Dentre eles, Linhares (1997, p. 244) destaca autores como L. Delisle, Théron de Montaugé, Fustel de Coulanges, Henri Sée, e os estudos decisivos de Lucien Febvre, Georges Lefebvre, Gaston Roupnel, J. Sion, todos voltados para a abordagem regional. No âmbito da Geografia, estudos de Vidal de la Blache, Albert Demangeon, Maximilien Sorre, André Gibert, contribuíram para renovar o olhar dos estudos sobre o regional e local. Essa aproximação entre História e Geografia possibilitou aos historiadores debruçarem-se sobre as problemáticas das sociedades agrárias, em níveis regionais, para entenderem as rupturas e transformações das sociedades analisadas.

Ainda segundo Linhares, decisivos também foram os trabalhos de Ernest Labrousse sobre preço e salários, demografia, cultivos, climas, crises de subsistência e regimes agrários na França do século XVIII, bem como as contribuições historiográficas de países como Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Itália, suscitadas pelos estudos das sociedades agrárias, suas mudanças e persistências através dos séculos. Nos Estados Unidos, igualmente importante foram os estudos de Frederick Jackson Turner sobre a expansão da fronteira e a apropriação de terras (LINHARES 1997, p. 245-246).

No âmbito da Sociologia Rural, os estudos iniciados nos Estados Unidos em fins do século XIX e na primeira metade do século XX, também possibilitaram uma nova abordagem dos problemas sociais em áreas rurais. A observação e análise da intensa migração populacional do campo para a cidade, no limiar do século XIX, fruto especialmente do esgotamento patrimonial das terras incultas, levou a um despovoamento de certas regiões atingindo as instituições rurais, sobretudo escolas e

Igreja. Da dedicação em estudar os fenômenos e os processos sociais, através dos tempos, tais como os tipos de povoamento, a natureza dos títulos de propriedade, os sistemas agrícolas, a demarcação de terras e o trabalho agrícola, dentro do próprio campo da sociologia rural, emergiu como subcampo da sociologia a especificidade da sociologia agrária e nesta área Sorokin fez valiosas contribuições. Nas décadas seguintes, até 1940 os estudos sociológicos ganharam fôlego nas universidades, nos institutos de pesquisa, e conquistaram importante apoio político. Autores respeitáveis nessa fase foram Charles Galpin, com seus estudos sobre a anatomia e as linhas gerais de uma sociedade, além de Pitirim Sorokin e Carle Zimmerman (RIOS, 1979, p. 86-101).

Ainda com relação as produções historiográficas, nas décadas de 1960 e 1970, E. Le Roy Ladurie denominou história da civilização rural, um amplo campo temático que abarcava técnicas, população, sistemas de parentesco, sistemas agrários, economia, revoltas agrárias, religião, folclore etc. Na década de 1990 Mario Samper Kutschbach ampliou o conceito de história agrária, como história econômica e social da agricultura, abarcando a questão agrária na América Latina, e ressaltando suas diferenças no que tange o desenvolvimento capitalista trilhado na Inglaterra (LINHARES, 1997, p. 248).

No Brasil, a partir da década de 1950 a produção historiográfica agrária esteve a cargo de autores como Nelson Werneck Sodré, Alberto Passos Guimarães, Caio Prado Junior, Emilia Viotti da Costa, Fernando Novais, Ciro Flamarion Cardoso e Maria Yedda Linhares, dentre tantos outros que escreveram clássicos sobre o “Brasil rural”.

Marcia Motta, em textos bem mais recentes, faz uma análise revisionista da produção historiográfica acerca da questão agrária do Oitocentos no Brasil. Examinando os principais livros e artigos produzidos sobre o tema na década de 1960, a autora nos apresenta um panorama de obras e autores que ganharam proeminência na escrita da história agrária. Nesse sentido, Motta faz referência a Sodré, que na década de 1950 defendia a perspectiva de um Brasil cuja relações de trabalho eram ainda marcadas pela servidão de grande parte da população residente no campo, traços que na visão desse autor colocaria o Brasil num regime de dominação feudal nas áreas rurais. Perspectiva similar é encontrada na obra *Quatro séculos de latifúndio* de Alberto Passos Guimarães, que aponta as origens e os efeitos da extrema concentração fundiária do Brasil. Aqui, segundo Motta, a visão acerca do feudalismo brasileiro está ainda mais clara. Porém, diferentemente de Sodré, Guimarães analisa não apenas camadas sociais referentes ao

senhor e escravo, mas destaca o pequeno posseiro, a resistência e a obstinação dos mesmos na luta pela posse da terra. (MOTTA, 2006, p. 42-44).

Um dos autores de maior destaque e contribuições importantes para a história agrária brasileira foi Caio Prado Junior. Autor de clássicos como a *História Econômica do Brasil e Formação do Brasil Contemporâneo*, Prado Junior produziu trabalhos expressivos na segunda metade do século XX. Publicado em 1960 o ensaio *Contribuições para análise da questão agrária no Brasil* foi escrito quando cerca de metade da população brasileira vivia no campo. Os dados do censo de 1950 revelavam que as grandes extensões territoriais ocupavam cerca de 75% da área total e aproximadamente 5 milhões de trabalhadores, entre eles assalariados, parceiros e empregados, enquanto os pequenos e médios estabelecimentos rurais e de produção familiar, ocupavam os 25% restantes (PRADO JUNIOR, 2007, p. 16-17).

Para Prado Junior o caráter dual da estrutura agrária brasileira foi desde sempre a base da exploração agromercantil em grandes extensões territoriais e se constituiu como setor principal, a partir do qual insurgiu o setor secundário, subdividido entre os trabalhadores que realizavam atividades nessas grandes fazendas e os pequenos produtores que trabalhavam por conta, em terras próprias ou arrendadas. De acordo com Prado Junior, esse setor se expandiria ou retrairia à medida em que a grande propriedade se expande, e se ampliará mediante a inversão desta realidade. Isso porque quando ocorre a prosperidade da grande exploração rural, ela absorve ao máximo a extensão territorial e a força de trabalho (PRADO JUNIOR, 2007, p. 50-53).

Caio Prado Junior é também referenciado por Motta que enfatiza a divergência de pensamento deste autor, quando comparado aos dois anteriores. Segundo Motta, para Prado Junior o Brasil não apresentava características feudais ou semif feudais, sendo desde as suas origens um país capitalista. A grande propriedade não se afirmava como uma barreira à expansão capitalista, ela se inseria neste modelo econômico, usufruindo das benesses da dependência externa. Assim, na avaliação deste autor os setores camponeses submetidos aos grandes latifúndios eram inexistentes, uma vez que a massa de trabalhadores rurais era composta por empregados e não por camponeses presos a terra, neste contexto as reivindicações dos trabalhadores seriam pela melhoria nas remunerações e não a posse da terra. Ainda na avaliação de Motta, a grande problemática dessa análise reside no fato de Prado Junior desconsiderar ou minimizar as lutas pela terra em outros momentos históricos (MOTTA 2006, p. 45-46).

No Brasil, somente na década de 1970 os historiadores e cientistas sociais alçaram novos voos na tentativa de revisar os velhos esquemas interpretativos da história de nossa história e a buscar novos elementos concretos de análise da realidade brasileira (LINHARES, 1997, p. 252).

Por isso, outro autor cuja produção possui extrema relevância é Ciro Flamarion Cardoso. O texto *História social da agricultura* discute o acesso à terra, o trabalho predominantemente familiar, a economia fundamentalmente de subsistência e a relativa autonomia na gestão das atividades agrícolas. Outra observação importante é que Cardoso discute a existência camponesa na colônia brasileira. Ademais, o autor rebate a tese que insere a América Colonial no capitalismo comercial, enfatizando que o mundo latino americano não era resultado apenas da expansão mercantil do mundo moderno (MOTTA, 2006, p. 48-49).

Na década de 1980 novos campos de análise foram abertos. A Universidade Federal Fluminense, criou a linha de pesquisa *História Social na Agricultura*, coordenada por Maria Yedda Linhares e Ciro Flamarion Cardoso, dando visibilidade às regiões antes não investigadas, o que permitiu o conhecimento da diversidade do universo rural brasileiro. Todavia se essa década aprofundou os conhecimentos sobre o mundo rural brasileiro, os pesquisadores pouco se interessaram pelos conflitos agrários do século passado. Mesmo quando se debruçaram sobre a Lei de terras de 1850<sup>1</sup>, o fizeram a partir da analogia de que a lei fora criada para beneficiar os fazendeiros e homens de posses, na medida em que determinava como uma forma de aquisição a compra da terra. Assim, as análises sobre os conflitos agrários de pequenos posseiros, foram deixadas de fora dos estudos historiográficos (MOTTA, 2006, p. 53-57).

Mas foi a partir da obra *História da agricultura brasileira*, de Maria Yedda Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva, publicada em 1981, que a historiografia brasileira se viu diante de uma nova fase. A obra constitui-se em um marco historiográfico. Enfatizando a importância do mercado interno brasileiro, extrapolando os elementos que condicionavam nossa história agrícola aos elementos externos, esse trabalho influenciou as novas gerações de pesquisadores a discutir o passado rural brasileiro, “relativizando o caráter monocultor do país, salientando a importância do

---

<sup>1</sup> A Lei de Terras aprovada em 1850 tratava sobre a posse das terras devolutas pertencentes ao império e por títulos de sesmaria. Determinava a compra como única forma de aquisição, impossibilitando o acesso à terra à maioria da população.



mercado interno, discutindo as estratégias de sobrevivência dos pequenos produtores e a utilização de cativos” (MOTTA, 2007. p. 98).

Assim, a historiografia dos anos 1990 assistiu a um revigoramento dos estudos sobre História Social da Agricultura. Influenciadas também pelos estudos de Thompson, as pesquisas trouxeram maior complexidade ao tecido social do Oitocentos, na medida em que romperam com a prioridade ao econômico e incluíram aspectos ligados à dimensão social (leis, normas, cultura e experiência) para compreender as contradições do processo histórico. Desse modo, muitos avanços puderam ser observados, especialmente pela possibilidade da utilização de novas fontes, e também por lançarem novos olhares sobre elas permitindo, portanto, uma reconstrução dos conflitos agrários (MOTTA, 2007, p. 98-105).

Esse breve panorama da historiografia produzida ao longo dos últimos dois séculos, embora parcial, permite compreender um pouco, como se deram os estudos sobre a história da agricultura, da qual a história agrária é partícipe, mas sobretudo lançam luz aos novos caminhos que podem ser trilhados por meio da realização de originais e modernas pesquisas.

De acordo com Linhares, na maior parte da história a agricultura foi a atividade que congregou homens e mulheres, e se tornou a principal fonte de vida e de trabalho, abrangendo 75% da humanidade, que dela retirava seu sustento, pelo menos até a Revolução Industrial (LINHARES, 1997, p. 244).

A história agrária, segundo Linhares, nasceu no século XX do feliz encontro entre a História – preocupada em explicar a ação do homem no tempo – e a Geografia – dedicada a estudar a relação do homem com o seu meio físico (LINHARES, 1997, p. 243).

Com relação a definição do campo de estudos da história agrária, os trabalhos de Jean Meuvret, apresentam-na, como uma parte da História da agricultura, inserindo-a como uma modalidade da história social da agricultura, enquanto Ciro Flamarion Cardoso, combina a história da agricultura com a história agrária e apresenta-a como um estudo macro e micro econômico da produção e da comercialização agrícola do mundo rural (LINHARES, 1997, p. 247).

Mais recentemente o economista e historiador da Costa Rica, Mario Samper Kutschbach, em seus trabalhos, ampliou o conceito de história agrária como história

econômica e social da agricultura, buscando compreender a acumulação e o desenvolvimento capitalista em seus diferentes caminhos, especialmente no que tange as condições agrárias da América Latina (LINHARES, 1997, p. 247).

De acordo com Linhares, a agricultura enquanto processo produtivo combina três elementos importantes: terra (meio ambiente natural), os homens (a população, o peso da demografia) e as técnicas (as forças produtivas, no sentido restrito), segundo condições sociais específicas. Assim, a análise histórica, combinada a fatores como: acesso à terra, normas jurídicas, meio geográfico, condições de uso da terra, deve possibilitar uma compreensão do processo históricos da agricultura. Portanto para Linhares, a história agrária é a história econômica e social do mundo rural (LINHARES, 1997, p. 248-250).

O conceito de questão agrária encontra suas origens nos debates do movimento operário europeu na passagem do século XIX para o XX. Ali se buscava explicar como o capitalismo adentrava o meio rural, e de que maneira se daria a aliança entre o movimento operário e o campesinato, a fim de derrubar as estruturas feudais (BAUER, 1998, p. 2).

Citando Hanisch e Wachendorfer, Bauer, aponta que no século XX o termo questão agrária, passou a ser utilizado no âmbito das ciências sociais, e também pelos organismos e instituições internacionais, preocupados com os graves problemas da crescente miséria no setor rural dos países periféricos, sobretudo no sentido de discernir e apontar saídas para problemática posta (BAUER, 1998, p. 136).

Karl Kautsky já se dedicara a escrever sobre o camponês e o socialismo, mas foram as discussões no interior do partido democrático alemão que levaram este autor a escrever *A Questão Agrária*, uma obra que se tornaria referência nos estudos socioeconômicos sobre as leis que regem o desenvolvimento do campo, sob a égide do capitalismo.

Entender as origens do capitalismo, sua relação com a concentração territorial e a conseqüente separação do camponês da terra é uma condição importante para compreender a questão agrária, no mundo e especialmente no Brasil.

Embora existam divergência, uma ideia que encontrou relativo respaldo entre historiadores, pelo menos até a década de 1970, relaciona o surgimento do capitalismo na Europa, ao empreendimento das Grandes Navegações transoceânicas do século XV,

e conseqüentemente ao comércio marítimo e a colonização das Américas (LINHARES e SILVA, 1999, p. 2).

Importante salientar que embora a transição do sistema feudal para o capitalista tenha ocorrido com o esfacelamento das estruturas feudais, isso não se deu de maneira homogênea nem concomitante em todo território europeu. Na Inglaterra, por exemplo, desde o século XVI o processo de “cercamento” das terras comunais e a conseqüente segregação do camponês de seu principal meio de produção – a terra – criou as condições para o desenvolvimento do capitalismo agrário no século XIX (LINHARES e SILVA, 1999, p. 11).

Na França, a população era predominantemente rural, os meios de transportes precários e a produção industrial frágil estava voltada sobretudo ao consumo interno. Assim, problemas relacionados as condições climáticas, baixa produtividade decorrente das técnicas pouco desenvolvidas e crescimento populacional afetavam consideravelmente as condições de vida do povo francês. Diferentemente da Inglaterra, onde a população camponesa fora praticamente expulsa do campo e a produção agrícola pautou-se por uma tecnificação, no caso francês predominavam pequenos arrendamentos, e havia uma frenética busca por terras comunais, florestas, pântanos, territórios do rei e do clero. E foi nesse clima de insatisfação que a Revolução de 1789 eclodiu (LINHARES e SILVA, 1999, p. 3-7).

De acordo com Hobsbawm, “o que de fato aboliu as relações agrárias feudais em toda a Europa Ocidental e Central foi a Revolução Francesa, por ação direta, reação ou exemplo, e a revolução de 1848”. (HOBSBAWM, 1996, p. 17). Todavia na Rússia e na Romênia mudanças equivalentes somente foram alcançadas na década de 1860. Uma vez oficialmente abolido, o feudalismo não mais se restabeleceu em parte alguma (HOBSBAWM, 1996, p. 65).

Contudo, embora os laços do feudalismo estivessem rompidos, na realidade o que se viu, em grande parte da Europa, foi uma permanência dos senhores como proprietários dos meios de produção, pelo menos no período pré-industrial, “durante toda a época moderna, a classe dominante econômica e politicamente – era portanto a mesma da época medieval: a aristocracia feudal (ANDERSON, 1999, p. 18).

Assim, o limiar do século XIX e XX assistiu a profundas transformações no cenário mundial. Internacionalmente, países europeus e os Estados Unidos da América

já tinham inaugurado a Segunda Revolução Industrial, transformados em potências mundiais, expandiam suas fronteiras apossando-se de territórios nos continentes africanos e asiáticos e consolidaram o processo imperialista.

Mas foi a Rússia, na primeira metade do século XX, que protagonizou uma revolução que alteraria as estruturas de país e sobretudo as bases do modo de produção, implementando o socialismo em seu território. Predominantemente rural, ela viveria uma profunda reorganização do sistema agrário. Com o lema “Pão, Paz, Terra”, o campesinato tomou as terras, e esta foi uma das razões, pelas quais a Rússia Soviética sobreviveu, mesmo após uma caótica e brutal guerra civil (HOBSBAWM, 1995, p. 70-71).

Nas Américas, politicamente independente, desde a primeira metade do século XIX, outro momento histórico eclodiu. O monopólio e o latifúndio presentes desde o período colonial ensejaram resistências populares. A primeira grande revolta camponesa latino-americana ocorreu no México como resposta a expropriação dos camponeses indígenas locais, e foi a partir de então que a questão agrária e o mundo rural constituíram um relevante papel para a compreensão do continente (LINHARES e SILVA, 1999, p. 41).

O século XX, assistiu à formação de grupos e movimentos sociais que lutaram pelo acesso à terra também na Nicarágua (1926), Bolívia (1952), Cuba (1959), Brasil (1963-64), Peru (1968), Honduras, Guatemala e El Salvador (desde 1960 se luta de forma quase permanente). Assim, no Brasil e na América Latina como um todo os conflitos pela terra se inscreveram nos mecanismos que moldaram a colonização nos países latino-americanos (LINHARES e SILVA, 1999, p. 44).

Embora na Europa as grandes mudanças do sistema agrário tenham sido fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo em sua plenitude ao provocar o desmoronamento do mundo rural até então vigente, no Brasil, o mesmo não ocorreu. Por aqui, o capitalismo reforçou a concentração territorial, e a expropriação dos trabalhadores do campo (LINHARES e SILVA, p. 2).

Enquanto a agricultura era a atividade básica e dominava o conjunto da sociedade tínhamos a presença da desigualdade e injustiças opondo senhores e camponeses. Porém com a expansão do capitalismo, somaram-se as injustiças sociais as

necessidades do capitalismo ao campo. Quando a população do campo não respondia adequadamente surgia uma questão agrária (LINHARES e SILVA, p. XVI, 1999).

No século XX, o aumento da produtividade provenientes da motorização, mecanização, fertilização mineral, seleção e especialização levou a uma redução muito importante dos preços reais da maior parte dos gêneros agrícolas. A relação de produtividade do trabalho entre a agricultura manual (menos produtiva) e a agricultura mecanizada (mais produtiva) quintuplicou. Nessa concorrência, os agricultores menos equipados e os menos produtivos viram sua renda desintegrar-se. Incapazes de investir e de concorrer, milhões de pequenas e médias propriedades agrícolas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento desapareceram desde o princípio do século, ampliando o êxodo agrícola e a pobreza rural e urbana (MAZOYER e ROUDART, 2010, p. 46-47).

Assim, a crescente exploração capitalista do mundo rural, levou a expropriação do pequeno proprietário e do trabalhador que não mais dispendo de condições para produzir viu-se obrigado a vender sua força de trabalho para o grande produtor rural, ou ainda nas atividades urbanas e em ambos os casos percebendo uma remuneração insuficiente para oferece-lhe uma vida digna, ou pior engrossando as fileiras do desemprego.

Diante dessa situação, o homem e os grupos vão encontrando caminhos, formas de organização constituindo-se em movimentos de resistências contra esse desenvolvimento econômico que prescinde do homem enfrentando conflitos e lutando, não apenas pela terra, mas sobretudo pela extensão da plena cidadania.

A observação clara desses acontecimentos, obviamente não se insere na discussão de retornarmos ao tempo em que não se podia contar com os elementos da tecnologia moderna. Primeiro porque esse retorno ao passado é algo absolutamente impossível, mas sobretudo, porque não se trata de excluir a tecnologia do mundo rural, e sim de torna-la um elemento disponível não apenas aos interesses do grande capital, como também ao pequeno produtor a fim de que ele consiga alavancar sua produção no campo.

Kautsky escreveu em 1900 o já citado *A Questão Agrária*, livro em que apresentou uma análise profunda e detalhada das leis do desenvolvimento da agricultura, segundo a perspectiva de Marx. Nesta obra, o autor demonstra como o

capitalismo, ao penetrar nos campos, provoca o fenômeno da concentração de riquezas, de modo que as grandes propriedades absorvem as pequenas impondo a proletarização das camadas mais pobres do campesinato, que não aguentam o peso dos impostos e das dívidas cobradas pelos capitalistas e latifundiários.

Para José Graziano da Silva, estudioso das questões relacionada a terra, a questão agrária está ligada as transformações nas *relações de produção*: como se produz, de que forma se produz e seus principais indicadores são: a maneira como se organiza o trabalho e a produção, o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc (SILVA, 2001, p. 11).

No Brasil, na década de 1960, quando metade da população brasileira era rural e o sindicalismo dos trabalhadores rurais ainda era incipiente, Caio Prado Junior, intelectual brasileiro, publicou o artigo, *Contribuições para a análise da questão agrária no Brasil*, que mais tarde, comporia o livro, *A Questão Agrária*. Nesta obra Prado Junior, esclarece que o cerne da questão agrária brasileira reside exatamente, na miséria moral e material que a maioria dos agricultores familiares vivem, exatamente pela ausência de alterações na distribuição do espaço territorial brasileiro,

É nisso que consiste a nossa questão agrária. Ela se resume, que a grande maioria da população rural brasileira, a sua quase totalidade, com exclusão unicamente, de uma pequena minoria de grandes proprietários e fazendeiros, embora ligada a terra, e obrigada a nela exercer sua atividade, tirando daí seu sustento se encontra privada da livre disposição da mesma terra em quantidade que baste para lhe assegurar um nível adequado de subsistência. Vê se assim forçada a exercer sua atividade em proveito dos empreendimentos agromercantis de iniciativa daquela mesma minoria, privilegiada que detêm o monopólio virtual da terra (PRADO JUNIOR, 2007, p. 32).

Para Linhares e Silva, a estrutura fundiária de um país reflete exatamente a estrutura social do mesmo. Desse modo, se a riqueza é concentrada e as diferenças sociais são enormes, a estrutura fundiária estará concentrada necessariamente nas mãos de um grupo reduzido. Partindo dessa premissa, é fundamental compreender que a terra para se constituir como um efetivo meio de produção de riqueza necessita de trabalho. Nesse sentido, o termo “agrário” institui uma acepção para além dos adjetivos, territorial, imobiliário ou fundiário. Na América Latina o problema da pobreza e da injustiça social é agrário, porque associa as estruturas de posse e uso da terra às formas de organização do trabalho (LINHARES e SILVA, 1999, p. 47).

Bauer caracteriza a questão agrária como um brutal desnível entre posses, renda e qualidade de vida das diversas classes e segmentos sociais da população rural. Ele aponta que as contradições sociais existentes na zona rural brasileira são seculares e tem contribuído para a eclosão de insatisfações e revoltas entre a população mais pobre e oprimida. Ainda, segundo o mesmo autor, historicamente o campo brasileiro sempre foi palco de conflitos sociais, como o movimento de contestação dos anos 60 que, igualmente aos anteriores, foram brutalmente subjugados (BAUER, 1998, p. 139). Assim, a questão agrária reside numa questão política. A dominação do homem, na medida em que o exclui do campo da cidadania, gera pobreza e extrema violência.

### **A questão agrária no Brasil**

A atual realidade brasileira, segundo Linhares, revela um quadro desolador. Com uma estrutura agrária altamente concentrada, a acumulação capitalista é extremamente brutal e a miserabilidade, em algumas regiões do país, não sofreu alterações ou se transformou com a penetração do capitalismo no campo como fora esperado em anos anteriores (LINHARES, 1997, p. 252).

Embora os dados de Linhares sejam da década de 1990, passados 20 anos, o cenário rural brasileiro não sofreu alterações significativas no que concerne a concentração fundiária, que efetivamente se enraizou nestes últimos anos. Os dados do censo agropecuário 2017 revelam que os estabelecimentos maiores de mil hectares ocupam 47,5% do total da área rural, enquanto aqueles com menos de 100 hectares ocupam apenas 20,5% da área rural.

Porém ao analisarmos o histórico da concentração de terras no Brasil, fica evidente que este fenômeno não é algo recente, e se aprofundou em determinados momentos históricos no Brasil.

Se, na Inglaterra do século XVIII, o processo de expropriação no campo gerou uma mão-de-obra assalariada abundante e restringiu o acesso à terra, na América Latina as condições no início da colonização eram bem diferentes: escassez de mão-de-obra e abundância de terras não-apropriadas (LINHARES, 1997. p. 265).

O excerto de Linhares refere-se a grande quantidade de terra na América portuguesa que passaram a incorporar os domínios territoriais de Portugal, mas sobretudo nos dão uma ideia de como se daria o processo de apropriação e exploração destas terras.

Ao tratar sobre as origens da questão agrária brasileira, Bauer salienta que para compreendê-las é necessário abranger os componentes histórico-econômico e sociocultural, determinantes na estrutura agrária do Brasil. Foi a partir deste cenário que se consolidaram o predomínio da grande propriedade fundiária e as relações de dominação no modo de produção, preservadas em sua essência no decorrer dos séculos (BAUER, 1998, p. 148).

A ideia acima explicitada também encontra suas bases nos estudos de Prado Junior (1981, p. 18-19), que ao discorrer sobre o início da agricultura no Brasil, durante a ocupação efetiva deste território nos séculos XVI e XVII, pormenoriza o processo de concessão de capitâneas hereditárias aos donatários, e os investimentos na produção de cana-de-açúcar, gênero agrícola que contava com grande valor comercial na Europa. Economicamente a cultura da cana somente tornava-se viável em grandes plantações. Assim, as doações realizadas pelos donatários aos colonos, foram via de regra muito grandes, e os lotes constituídos por muitas léguas. Também, o tipo de exploração agrária adotada no Brasil, o da grande propriedade, fora acompanhado da monocultura, e da necessidade de muitos homens no trabalho, o que não era uma tarefa para empresa de pequeno proprietário, pois nestas condições o pequeno proprietário não podia subsistir.

De acordo com Cardoso, no contexto colonial, a modalidade euro-americana constituiu, antes do século XIX, algo relativamente pouco importante para a América Latina. Por aqui as sesmarias originaram uma forma de posse absoluta da terra (CARDOSO, 1982, p. 13-14).

Nesse sentido, as instituições econômicas, sociais e políticas que moldariam a questão agrária brasileira, cujos efeitos ainda perduram, foram forjadas no período da dependência colonial, iniciada com a chegada dos portugueses e estendendo-se até a independência em 1822 (BAUER, 1998, p. 148). Porém é importante salientar que a independência política não significou uma ruptura com os modelos de concessão e apropriação das terras.



Os problemas de acesso e distribuição de terra ao longo da história do Brasil são graves e recorrentes. Ao longo dos anos, sobretudo a partir do século XIX, muitas propostas e legislações foram criadas na tentativa de sanar ou minimizá-los, porém elas normalmente esbarraram nos interesses da elite agrária, muito menos por uma questão legal, mas sobretudo por questões econômicas e políticas.

Para compreender como os latifúndios se consolidaram no Brasil é necessário atentar-se para história da apropriação das terras. Três momentos distintos e de grande importância histórica marcam esse processo: 1530 com adoção do sistema de sesmarias; 1850 pela aprovação da Lei de terras, durante o reinado de D. Pedro II; e a constituição de 1946, com o conceito de função social da terra, (efetivamente viabilizada em 1964) sancionado pelo estatuto da Estatuto da Terra em plena ditadura militar (SILVA, 1997, p. 16).

Quando os portugueses iniciaram a colonização do Brasil, a forma de ocupação das terras foi através das sesmarias. Criada pelo rei português, Dom Fernando I, em 1375, o sistema sesmarial tinha o propósito de combater uma crise de abastecimento pela qual passava o reino. Na prática “obrigava os donos de terras” a cultivá-las, do contrário a Coroa poderia tomar-lhes as terras e concedê-las, por tempo determinado, a quem fosse cultivar. Quem aplicava a lei (doava a terra e fiscalizava a produtividade) era o sesmeiro (UFRN, 2016).

Assim, em 1530, esse instrumento jurídico (com pequenas alterações) foi usado para a ocupação das terras brasileiras. Em 1534 Portugal decidiu implantar o sistema de capitanias hereditárias, entregues a donatários que dispusessem de condições econômicas para cultivá-los, cabendo ao donatário distribuir em sesmarias as terras de sua capitania (UFRN, 2016).

Como instrumento de controle, o donatário não podia fazer doações para si ou para esposa e filhos. Além disso, o sesmeiro tinha até 5 anos para tornar a terra produtiva, caso isso não ocorresse as terras deveriam ser devolvidas à Coroa portuguesa. É deste princípio que se origina o termo devolutas. Entretanto, o sistema de sesmaria, dada as dimensões e as dificuldades de fiscalização não funcionou como a Coroa almejava. Os limites demarcatórios eram vagos e frequentemente os sesmeiros avançavam sobre as zonas limítrofes, gerando inclusive conflitos entre eles e os posseiros (SILVA, 1997, p. 16).

A posse, posteriormente reconhecida pela Coroa, se tornou o principal meio de apropriação territorial no Brasil Colônia. Inicialmente se constituía em pequenos lotes, ao lado dos grandes latifúndios, mas também podia assumir grandes extensões territoriais. Novamente as dificuldades de controle, permitiam o alargamento das terras, fossem elas posses ou sesmarias e assim fomentou o surgimento de latifúndios improdutivo (UFRN, 2016).

Em 17 de julho de 1822, o príncipe regente extinguiu o sistema sesmarial no Brasil. Desse período até 1850, o país permaneceu sem nenhuma regulamentação agrária, de modo que a apropriação se dava pela posse efetiva da terra, por meio da ocupação direta de quem se interessasse. Segundo Silva (1997, p. 17), nesse período, o apossamento sem qualquer controle da terra floresceu, e os latifúndios improdutivos multiplicaram-se. Diferentemente do que se pode supor, os mais pobres não se beneficiaram deste regime, uma vez que os sesmeiros, já estabelecidos, foram os que efetivamente tiveram melhores condições de estender seus domínios (SECRETO, 2007, p. 13).

A ausência de regulamentação jurídica contudo, não significou de forma alguma que os conflitos agrários não estavam presentes neste momento, pois embora o país não permitisse novas concessões de sesmarias ou admitisse novas posses além daquelas já reconhecidas anteriormente na resolução de 1822, as novas concessões continuavam sendo efetivadas, mecanismos de ampliação territorial e o número de posseiros crescia sem controle (CAVALCANTE, 2005. p. 2).

Porém, se o processo de concentração territorial está presente desde a colonização deste território, seria injustificado atribuir a ele a causa da persistência do latifúndio em épocas posteriores, uma vez que no final do período colonial apenas uma pequena parte do território tornara-se propriedade. Foi a partir do século XIX que a apropriação territorial em larga escala ganhou proeminência, a ausência de uma legislação, que coibisse os latifúndios improdutivos, a continuidade do padrão exploratório colonial, (agricultura predatória e mão de obra escravizada) criaram condições ideais para a multiplicação da posse de terras e a formação dos latifúndios improdutivos (SILVA, 1997, p. 17).

As transformações mundiais do século XIX, no âmbito econômico e comercial, lançaram um novo olhar sobre a questão da terra que adquiriu um caráter

mercadológico, capaz de gerar lucro e outros bens, tornando-se uma mercadoria valiosa (CAVALCANTE, 2005, p. 1).

As reformas liberais do século XIX nos países latino-americanos foram responsáveis pela transferência de enorme quantidade de terras de comunidades indígenas, camponesas e também do Estado para as mãos de particulares (LINHARES e SILVA, 1999, p. 68).

No Brasil, a partir de 1850, buscou-se controlar a posse da terra por mecanismos legais, estabelecendo como forma única de aquisição o processo da compra. Paralelamente, a fim de garantir mão de obra substitutiva aos escravizados, cumpriu-se expulsar o trabalhador rural das terras mantendo-os privados de sua posse (LINHARES e SILVA, 1999, p. 68).

Assim, visando impedir o contínuo apossamento das terras públicas e a retomada do domínio sobre as terras devolutas, o império brasileiro elaborou a primeira lei agrária de longo alcance da nossa história (SILVA, 1997, p. 17). A lei n. 601, sancionada em 1850, dispunha sobre as terras devolutas do Império. Conhecida como Lei de Terras, impedia a concessão e posse de terras devolutas, e determinava que a aquisição de terras públicas somente poderia ser realizada por meio da compra. O artigo primeiro da referida lei, assim expressava: “Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”.

Além de tentar demarcar o limite entre o público e o privado, no que não logrou êxito, a lei serviu principalmente para limitar o acesso à terra uma vez que os altos valores cobrados para sua compra, inviabilizavam tanto o imigrante recém-chegado, quanto os sujeitos escravizados, que posteriormente fora libertado, adquiri-las. Ademais, a lei não conseguiu ser eficiente nem no processo de demarcação das terras privadas, nem do Estado, uma vez que não tinha meios de fiscalizar efetivamente as divisas, cabendo ao proprietário informar ao Estado os limites de sua propriedade. Com isso, os latifúndios não só perduraram como se multiplicaram (SILVA, 1997, p. 17).

Eram consideradas terras devolutas aquelas que não estavam sob os cuidados do poder público (nacional, provincial ou municipal), e que não pertencesse a nenhum particular (CAVALCANTE, 2005, p. 4). Importante salientar que o termo devoluto sofreu ressignificações ao longo dos séculos. A acepção original, remonta ao período colonial, referindo-se as terras doadas em sesmarias e que uma vez não cultivadas,

deveriam ser devolvidas à corroa. Porém, a medida que o Estado independente se afirmava, a terminologia foi ganhando um significado mais próximo as novas situações.

Por trás da discussão sobre o significado do termo estava, a polêmica sobre o papel do Estado frente aos ocupantes privados, e também a necessidade de salvaguardar o patrimônio estatal. Com a promulgação do Código Civil de 1916, duas correntes distintas atribuíram significações diferentes ao termo devoluto: uma que considerava-o sinônimo de vago, e concebia o Estado como um proprietário tal qual os demais; e outra que defendia o Estado ser apenas o guardião dos bens públicos, aos quais deveria dar uma destinação social. Para essa corrente, o termo devoluto era sinônimo de público (SILVA, 1997, p. 18). Assim, as análises conflituosas acerca do termo, o fato da delimitação e demarcação da propriedade ter sido deixada a cargo do ocupante, e autorização para permanência dos ocupantes com moradia habitual, potencializou a posse ao invés de estagná-la.

De acordo com Cavalcante, a lei de terras contou com o sustentáculo de vários grupos políticos que apoiavam o império, e jamais teve como objetivo interferir nos interesses da elite política e econômica. (CAVALCANTE, 2005, p. 6). Os efeitos da Lei de terras de 1850, não seriam tão negativos se ela não tivesse beneficiado quase exclusivamente os grandes proprietários rurais. Porém, ao longo dos anos, ela fomentou a regularização das terras dos grandes posseiros latifundiários, depois disso, e uma vez emitido o título de propriedade, o Estado somente poderia recuperar essas terras, e dar-lhes uma destinação social, por meio da desapropriação (SILVA, 1997, p.17-18).

Ao longo das décadas seguintes, as sucessivas legislações abolicionistas trataram de garantir, de forma gradual, a substituição efetiva da mão de obra escravizada pela imigrante. Nesse sentido, era necessário também salvaguardar a posse da terra para a tradicional elite agrária.

Por isso, no nascimento da República o projeto modernizante da estrutura agrária brasileira e conseqüentemente de rompimento com o passado colonial, rapidamente cedeu lugar a necessidade de estabilização do preço do café em defesa dos interesses econômicos da elite agrária. Assim, os novos senhores da República nascente, pautaram-se por uma política plantacionista e protecionista, impedindo a concretização de qualquer projeto indenizatório (em dinheiro ou na forma de pequenos lotes) à ex-

escravizados, libertos, pobres ou imigrantes, mas sobretudo impossibilitando a distribuição de terras a este grupo de trabalhadores (LINHARES e SILVA, 1999, p. 74).

Para Linhares e Silva, a história da questão agrária no Brasil, deve também ser compreendida como conflitos em torno da extensão da plena cidadania de homens e mulheres que trabalham no campo, e surge desde nossas origens buscando maior liberdade e igualdade. Num país dominado pelo latifúndio, cuja elite nutre um profundo desprezo pelas pessoas humildes, a luta pelo acesso à terra será difícil e muitas vezes violenta (LINHARES e SILVA, 1999, p. XVI).

Não por acaso, a questão agrária e a luta pela terra no Brasil, atravessará toda a história deste país e se constituirá como fonte inesgotável de conflito, dos quais Canudos e o Contestado são exemplos.

Movimento emblemático da história do Brasil, narrado ou abordado de inúmeras maneiras, tanto na literatura quanto na historiografia, a Guerra de Canudos foi descrita como movimento messiânico, de resistência a república e a Igreja católica ou de embate entre as oligarquias e o povo sertanejo do interior da Bahia. Mas o conflito foi também uma tentativa desesperada e aguerrida de uma população empobrecida, do sertão brasileiro de lutar por um espaço onde pudesse construir uma sociedade mais justa, sendo a terra o elemento indispensável nesse embate. As quatro expedições militares enviadas para destruir Canudos demonstram a importância que o arraial conquistou na primeira República. E o trecho imortalizado em *Os sertões*, de Euclides da Cunha, revela a força do movimento e do sertanejo na luta pela terra.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados (CUNHA, 1984, p. 264).

Do outro lado do país, no sul do Brasil, numa área contestada pelo Estado do Paraná e Santa Catarina no início do século XX, os conflitos entre posseiros e grandes fazendeiros locais, foram agravados pela construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande do Sul sob responsabilidade da companhia americana Brazil Railway. Como forma de pagamento pela construção da estrada o governo concedeu à empresa as terras a margem da ferrovia. Em 1911 a companhia expulsou os posseiros que ocupavam essas terras e também os trabalhadores que haviam sido por ela contratados.

Em 1912 a guerra eclodiu, e durante o conflito a luta pela terra ficou evidente. Após resistir às várias expedições das forças governamentais, os sertanejos foram derrotados pelo exército em 1916 se investiu sobre o povo com pelo menos 30% do efetivo do seu efetivo total. Como resultado, dos cerca de 20 mil sertanejos que viviam no local pelo menos 6 mil foram mortos em função do conflito (VALENTINI e RADIN, 2012, p. 124 -139).

Embora os conflitos armados sejam a face mais evidente desta luta, segundo Motta, no Brasil dos Oitocentos, mas também no de hoje, os senhores de terra ou fazendeiros não se submetiam às determinações legais no sentido de demarcar sua terra, e sempre que podiam anexavam terras devolutas limítrofes a sua fazenda, transformando-as em parte do seu domínio, ou ainda falsificavam documentos, transformando 50 hectares em 5.000 hectares (MOTTA, 2001, p. 9).

Mas para o fazendeiro do século XIX não bastava apenas esticar a cerca ou dizer-se dono da terra invadida, era preciso que outros o reconhecessem como tal. Neste sentido, alguns pequenos posseiros se constituíam como um entrave nos processos legais (nos quais eram sempre réus), na medida em que reafirmavam serem os verdadeiros proprietários daquele espaço, uma vez que foram eles os primeiros a ocupá-lo, a derrubar as matas e a plantar os primeiros gêneros alimentícios. Assim quando insistiam em ser reconhecidos como posseiros, passando a lutar pela condição de legítimo ocupante, demonstravam que não estavam dispostos a sair dessas terras tão tranquilamente, sem lutar pelo seu pedaço de chão (MOTTA, 2001, p. 10).

Ademais, muitos homens livres e pobres procuravam assegurar o seu acesso à terra, pois sabiam que migrar para uma nova fronteira agropecuária implicava ir rumo ao desconhecido, com significativos custos econômicos – os quais não dispunham - e também custos sociais, sobretudo pela perda das relações já estabelecidas naquela comunidade (MOTTA, 2001. p. 12).

Diante dos problemas agrários, em março de 1913 o Estado brasileiro criou um *Novo Regulamento de Terras Devolutas*, por meio do decreto 10.105 - cuja principal característica fora reconhecer o fracasso da Lei de Terras de 1850 - que impunha a compra como única forma de aquisição de terras. Entretanto o regulamento repetiu já em seu primeiro artigo o que era realidade desde 1850, que a única forma de acesso à terra era a compra (LINHARES e SILVA, 1999, p. 92).

Além disso, a República do início do século XX dará um grande passo em direção a consolidação do latifúndio, e à ampliação da concentração territorial no Brasil, reconhecendo todos os títulos anteriores de terras, inclusive as não medidas ou demarcadas. Por fim, legitimará a posse de terras transitória, com vestígios de ocupação, ou ainda terras intocadas porém declaradas “campos de criar” ou pastos que viessem a ser declaradas terras de fazendeiros. Na prática isso significava que qualquer latifundiário declarando possuir terra em qualquer situação recebia aval do governo federal, porém para a maior parte dos grupos agrários isso não representava nenhum ganho (LINHARES e SILVA, 1999, p. 92).

Em 1915, o decreto 11.485 suspendeu o Regulamento de Terras Devolutas da União e a República Velha, período da história brasileira, marcado pela hegemonia agrário conservadora e pela espoliação dos trabalhadores rurais, não voltaria jamais a legislar sobre o tema (LINHARES e SILVA, 1999, p. 93-97).

Em 1930, na era Vargas, chegou ao fim a vigência da Lei de terras de 1850, contudo na ausência de outra norma jurídica ela era o modelo adotado para solucionar as pendências entre o Estado e os particulares. Na constituição de 1934, embora muitos setores da sociedade já se manifestassem por uma distribuição mais justa da terra, o direito de propriedade prevaleceu sobre a função social. Na constituição de 1937, o que se verificou foi o incentivo da ocupação do interior do país, das áreas tidas como “despovoadas”, na chamada marcha para o Oeste, em detrimento do processo de desapropriação dos latifúndios (SILVA, 1997, p. 18). Obviamente essas áreas não estavam despovoadas, já que a séculos eram ocupadas pelos povos indígenas, e posteriormente por posseiros.

Em 1946, o Brasil aprovou uma nova legislação, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, estabelecendo novos contornos para a apropriação de terras. Pelo menos cinco artigos constitucionais tratavam sobre a questão agrária. O parágrafo 16 do artigo 141 garantia a desapropriação por necessidade, utilidade pública ou interesse social, entretanto condicionava a indenização, ao pagamento em dinheiro, o que na prática inviabilizava a reforma agrária. O Artigo 145 garantia que a ordem econômica deveria ser organizada conforme os princípios da justiça social. E por fim o Artigo 147 condicionava o uso da propriedade ao bem-estar social (SILVA, 1997, p. 19).

Em suma, a Constituição inovara no reconhecimento da função social da terra. Contudo, os condicionantes para desapropriação territorial, como o pagamento prévio e em dinheiro pela indenização da terra, presentes no parágrafo 16 do artigo 141, na prática inviabilizavam a reforma agrária.

Além disso, o artigo 156, que tratava de facilitar a fixação do homem no campo, priorizava o processo de colonização de terras públicas, ou seja, mais uma vez a questão da desapropriação de latifúndios fora posto em segundo plano. Outra observação diz respeito à permanência e garantia da posse que ficava assegurada aqueles que provassem residir por tempo igual ou superior a 10 anos sobre a terra pública, tornando-a produtiva. Neste caso o tamanho da propriedade estava restrito a 25 hectares. Já a concessão de terras públicas com área superior a dez mil hectares estava condicionada a autorização do senado federal. Isso não chegava a ser um empecilho a formação de novos latifúndios já que o setor agrário estava bem representado no parlamento.

Nas décadas seguintes houve intensa mobilização social pela reforma agrária no Brasil, especialmente com o surgimento das ligas camponesas que se consolidaram como o mais importante movimento social camponês na década de 1960. Amplamente combatidas, as ligas camponesas tiveram curta duração (1954 - 1964). Surgidas no nordeste, na região da zona da mata, logo ganharam as massas e se se espalharam em defesa da reforma agrária. Todavia, um movimento desta ordem não lograva aceitação, sobretudo por parte da elite agrária. O combate por parte dos grandes fazendeiros, de setores conservadores da Igreja Católica e de reformistas do PCB foram intensos. Com o golpe de 1964, ligas camponesas foram destruídas, seus líderes presos, torturados, exilados ou assassinados por fazendeiros (STEDILE, 2012, p. 12-13).

Embora no segundo governo de Vargas, e no de João Goulart, projetos de lei com reformas no texto constitucional tenham sido encaminhadas ao congresso, eles não se concretizaram, porque foram engavetados ou porque sofreram tantas alterações que a ideia inicial acabou desfigurada (SILVA, 1997, p. 19).

Assim, só em 1964, já na Ditadura Militar, o contexto internacional de Guerra Fria acabou orientando as políticas públicas brasileiras de reforma para o campo, a fim de conter as massas e evitar que revoluções socialistas, como a cubana, ocorressem em outros países da América latina. Nessa conjuntura é que dois instrumentos legais se constituíram a Emenda Constitucional n.º 10 de 09 de novembro de 1964 (BRASIL,



1964a), e o Estatuto da Terra - Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964b). O primeiro contornou o problema do pagamento da indenização em dinheiro sobre as terras desapropriadas. Essas poderiam agora ser pagas com títulos especiais da dívida pública, corrigidos monetariamente, e resgatáveis no prazo de 20 anos em parcelas anuais e sucessiva. Além disso, restringiu a 3 mil hectares a porção de terras que poderia ser concedida sem previa autorização do senado. O segundo aprovou uma lei agrária que tratava da redistribuição da propriedade da terra como um dos seus principais objetivos. Porém o caráter distributivo da reforma foi progressivamente deixado de lado e a desapropriação por interesse social cedeu a primazia para a tributação progressiva, a criação de tributos especiais para terras valorizadas por obras do governo a implantação de projetos de colonização e a assistência técnico-financeira. Assim, embora na década de 1970 o governo estivesse munido dos instrumentos jurídicos para a realização da reforma agrária na prática ela não acontecia (SILVA, 1997, p. 21-22).

Essa conjuntura propiciou nas décadas de 1970 e 1980 o nascimento de movimentos de luta como a Comissão Pastoral da Terra – CPT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Criada em 1975, em respostas aos graves problemas dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu como um organismo da Igreja Católica, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas alcançou um caráter ecumênico. Ao longo dos anos a CPT se destacou pela defesa dos direitos dos trabalhadores à terra, e a melhores condições de trabalho e vida. Criou um setor de documentação, onde registra os conflitos e a violência no campo publicando anualmente o relatório *Conflitos no Campo Brasil*, onde constam todas as ocorrências registradas sobre os conflitos e a violência no campo (CPT, 2019).

No final da década de 1970, quando as alterações na política agrícola se tornaram mais evidentes, as ocupações de terras ressurgiram. Assim, em 1984 era criado, por trabalhadores rurais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O Movimento surge como uma organização autônoma de partidos políticos e governo, com o objetivo de lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país (MST, 2018)

Por fim, no que concerne a conjuntura legal, com a redemocratização a função social da terra foi ratificada pela Carta Magna de 1988. O capítulo III da Constituição

trata da política agrícola fundiária e da reforma agrária (BRASIL, 1988). Entretanto, a lei ainda precisaria ser regulamentada, o que só ocorreu em 1993 com a lei n.º 8.629/93 (BRASIL, 1993). Por meio desta regulamentação estava passível de desapropriação aquelas propriedades que, por exemplo, não cumprisse com o aproveitamento adequado da terra, definida na legislação como a utilização de 80% da área aproveitável e 100 de eficiência na exploração da terra, expressos em seus os artigos 9º e 6º parágrafos 1 e 2.

Entretanto, essa legislação tal qual as anteriores, também não foi suficiente para combater efetivamente o latifúndio improdutivo no Brasil. Mesmo depois de anos de legislação, os últimos dados do Sistema nacional de Cadastro Rural do Incra de 2014 revelam que existem 130 mil grandes imóveis que juntos concentram 47,23% das terras cadastradas no INCRA (dos quais 66 mil são improdutivos), ao passo que 3,75 milhões de minifúndio equivalem a 10,2% da área registrada no mesmo órgão (MDA, 2017).

Os conflitos no campo resultantes deste problema são enormes. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra de 2006 a 2015 foram 340 mortes por conflitos no campo, sendo que 50 ocorreram só no ano de 2015. Isso coloca o Brasil na triste liderança de país com maior número de mortes no campo no mundo, conforme a Global Witness (BBC, 2016).

Atualmente a agricultura brasileira destaca-se como uma das maiores do mundo, tanto na produção de alimento, quanto de matérias primas. O Brasil iniciou o século XXI com uma forte especialização no comércio internacional no setor de “commodities”, isso se deve à reestruturação da política econômica do agronegócio a partir dos anos 2000. Voltada ao comércio internacional como grande exportador de matéria prima, ela trouxe à luz novamente a questão mercadológica assumida pela terra em detrimento de sua função social e ambiental, provocando forte retrocesso nas políticas fundiárias de Estado. As consequências políticas e econômicas desta estratégia do agronegócio são evidentes, e caminham para a desestruturação da reforma agrária, dos direitos constitucionais de indígenas, quilombolas e ainda da preservação do meio ambiente, fomentando a multiplicação dos conflitos agrários pela posse e uso da terra. Neste sentido, os movimentos e as organizações sociais da agricultura familiar têm contribuído significativamente na construção das pautas da reforma agrária e das políticas públicas no Brasil (DELGADO e BERGAMASCO, 2017, p. 9-10).

Desde a Constituição de 1946, o embrião da questão social figura entre os códigos jurídicos, a fim de normatizar a estrutura fundiária no Brasil. Em 1964, a promulgação de um novo regime jurídico agrário - o Estatuto da Terra – embora traga explícito no texto que a terra tem uma função social, na prática não é implementado durante o regime militar. Da constituição de 1946 até o fim da década de 80, a conflitualidade entre o direito de propriedade da terra contra a função social por ela assumida acentuaram as disputas por propriedade, posse e uso da terra.

Transcorridos 30 anos desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que incorporou a seu texto os princípios jurídicos de função social e ambiental, normatizados pelo Estatuto da terra, a estrutura agrária brasileira permanece como geradora de problemas sociais, econômicos, ambientais e de conflitos agrários.

É evidente que mudanças profundas ocorreram na sociedade brasileira desde a década de 1960, quando foi formulada, teórica e politicamente, a questão agrária brasileira, especialmente no que diz respeito a distribuição populacional entre os meios rural e urbano. Nesta perspectiva é natural que surjam diferenças em vários aspectos entre a questão agrária de meados do século XX e do momento atual. Todavia, o aspecto fundamental dessa questão – a terra – permanece inalterado, isto é, a estrutura agrária brasileira mantém um caráter estritamente mercantil, não atendendo as necessidades da vida social contemporâneo, sendo diminuto os esforços no sentido de “desmercadorizar” a terra” (DELGADO, 2017, p. 16).

Embora a função social da terra esteja expressa na lei máxima do país, sua efetivação depende de normas regulamentares e das regras e práticas da administração pública. A conjugação de ações públicas e privadas, tais como ausência de demarcações, restrições ambientais, reconhecimento territorial, morosidade nas ações judiciais e na própria interpretação do regime fundiário, possibilitam a valorização da renda e da riqueza fundiária (DELGADO, 2017, p. 17-18).

Assim, graças ao afrouxamento das regulamentações fundiárias, que inviabilizam o comprimento das regras do direito presentes na constituição, e a absoluta prevalência da regra mercantil sobre a norma jurídica é que a mercadorização da terra se torna cada dia mais concreta, especialmente a partir dos anos 2000 quando ocorre a valorização das terras e dos arrendamentos fundiários, alavancados pela

comercialização de “commodities”, pela remontagem do sistema público de crédito, e pela não regulação do sistema fundiário (DELGADO, 2017, p. 17-18).

É nos anos 2000 que o projeto da “modernização conservadora” da agricultura, estruturado no final da década de 1960 e fundamentado no mercado de terras e sistemas de crédito, cede lugar ao agronegócio. Este, alicerçado nas grandes cadeias agroindustriais, na propriedade privada de larga escala, no Estado, no aparato ideológico, conta ainda com uma expressiva e forte bancada ruralista no poder legislativo. Mas no que se refere à necessidade de tornar a terra uma mercadoria como outra qualquer, tanto a modernização conservadora quanto o agronegócio são idênticos. Para tanto, faz-se necessária a destruição de quaisquer valores sociais, ambientais, culturais, ou de interesses gerais. Todavia, esse processo de “mercadorização” absoluta da terra impõe consequências graves não apenas ao campesinato, mas a própria democracia (DELGADO, 2017, p. 19).

Portanto, a reestruturação fundiária do país passa pelo cerne da reforma agrária, isso é, não apenas pelo programa residual de assentamentos de trabalhadores rurais, mas pela desmercadorização da terra, e recuperação do seu preceito básico de função social, constitucionalmente garantidos, mas mercadologicamente desrespeitado.

Os dados preliminares do censo agropecuário de 2017, divulgados em julho de 2018, revelam que a concentração fundiária no Brasil não apenas permanece alta, mas tem aumentado ao longo dos anos,

O Censo Agro 2017 identificou [...] 5.072.152 estabelecimentos agropecuários no Brasil, em uma área total de 350.253.329 hectares. Em relação ao Censo Agro 2006, essa área cresceu 5% (16,5 milhões de hectares, o equivalente a área do estado do Acre) apesar da redução de 2% (103.484 unidades) no número de estabelecimentos. [...] Entre os estabelecimentos com 1.000 ha ou mais, houve aumentos tanto em número (mais 3.287) quanto em área (mais 16,3 milhões de ha). Sua participação na área total passou de 45% para 47,5% de 2006 para 2017. Já os estabelecimentos entre 100 e 1000 ha viram sua participação na área total cair de 33,8% para 32% (menos 814.574 ha) e tiveram uma diminuição de 4.152 unidades (IBGE, 2018).

Os estabelecimentos maiores de mil hectares ocupam 47,5% do total da área rural, enquanto aqueles com menos de 100 hectares ocupam apenas 20,5% da área rural. Além disso, a área ocupada pelas grandes propriedades cresceu em mais de 16,3 milhões de hectares, enquanto aquelas pertencentes a propriedade entre 100 e 1000 hectares, foi reduzida em quase 2 pontos percentuais.

Porém, se compararmos o tamanho das propriedades entre a década de 1960, quando as discussões sobre a questão agrária ganharam folego e corpo acadêmicos, com as proporções territoriais da atualidade, o desnível torna-se abissal. Na década de 1950, os estabelecimentos rurais maiores de 200 hectares eram considerados grandes propriedades, atualmente as propriedades entre 100 e 1000 ha. Estão inseridas na categoria média, enquanto as grandes ocupam mais de mil hectares.

Considerando os dados acima, fica evidente que o processo de concentração fundiária no Brasil, pouco se alterou ao longo das décadas, e quando isso ocorreu, se fez no sentido de tornar a concentração ainda maior. O agronegócio e a mercadorização da terra tiveram um contributo eficiente para ampliar essa concentração, ao mesmo tempo em que dificultam sobremaneira a permanência do pequeno produtor em áreas cada vez menores e com pouco incentivo econômico para permanecer no processo produtivo do mundo rural.

No que concerne a questão agrária, enquanto luta pelo acesso à terra, as divergências entre os grupos têm ao longo do tempo gerado conflitos, expulsões e mortes. Embora as mortes por terra sempre tenham ocorrido no Brasil, alguns crimes e massacres ganharam notoriedade no cenário nacional. A Comissão Pastoral da Terra, desde 1985, registra e atualiza os dados referentes aos massacres no campo, demonstrando que essa é uma estratégia do capital para expulsar os pequenos produtores, povos indígenas, quilombolas dentre outros grupos de suas terras e territórios. A CPT reconhece como massacre os casos onde três ou mais pessoas foram mortas na mesma ocasião. De 1985 a 2017 a Comissão Pastoral da Terra – CPT registrou 47 massacres no campo, em dez estados brasileiros totalizando 224 vítimas (CPT, 2019). De 2006 a 2015 foram 13.231 conflitos no campo, dentre eles conflitos por terra, água, conflitos trabalhistas, que resultaram na morte de 340 pessoas (CPT, 2015, p. 20).

Embora os conflitos do campo na luta pela terra sejam constantes no Brasil, uma discussão que tem ganhado corpo, sobretudo nas últimas décadas, refere-se à necessidade ou não da reforma agrária. Isso porque, com crescimento das cidades e conseqüentemente da população urbana, fruto do êxodo rural, viu-se uma diminuição significativa da população rural.

Além disso, a “modernização conservadora” impôs ao campo, sobretudo com o desenvolvimento e a pujança do agronegócio, a produção de enormes quantidades de commodities, que resultam em lucros extraordinários, com crescimento e acumulação de capital. Por isso, quando comparados os lucros deste segmento agrícola, com os gerados pelos pequenos produtores, a reforma agrária passa a ser vista não apenas desnecessária, mas como algo inútil, um retrocesso econômico.

Porém, para se compreender a importância dessa ação é necessário vislumbrar para além do agronegócio e dos montantes acumulados pelo diminuto grupo de grandes produtores e latifundiários.

As políticas públicas implementadas na última metade de século, quando foram realizadas, sempre privaram a cessão de terras aos trabalhadores rurais (principalmente em locais onde a exploração fundiária ainda não estava consolidada), acrescida de uma insuficiente política de apoio a essas novas unidades produtivas rurais (BARONE e FERANTE, 2017, p. 34).

Ademais, o período de pleno emprego vivenciado pela população brasileira na primeira década dos anos 2000, arrefeceu os ânimos dos trabalhadores em lutar pela terra, e pelo desenvolvimento de uma política agrária menos excludente. Todavia, é necessário ter clareza, que a baixa atuação da luta pela reforma agrária não necessariamente significa o fim de perspectivas, ou da busca por uma divisão territorial mais justa ou simplesmente menos excludente.

Assim, do mesmo modo que a questão agrária passou por múltiplas transformações ao longo do tempo também a reforma agrária, na atualidade, incorre em processo de resignificação. Entender a democratização do acesso à terra como indicador de cidadania é ponto central de uma discussão acerca da pertinência e resignificação do termo reforma agrária. Isso porque a garantia do direito a terra dos segmentos sociais que por ela lutam, implicam em melhores condições de vida para esses grupos, que muitas vezes compõem as franjas periféricas sociais (BARONE e FERANTE, 2017, p. 39).

Outro ponto diz respeito a questão ambiental, e ao direito dos povos indígenas e quilombolas que historicamente ocupam territórios brasileiros (BARONE e FERANTE, 2017, p. 39). Para além dos embates econômicos, ou mesmo permeado por ele, garantir

a preservação ambiental é fator determinante, na nova agenda de desenvolvimento mundial.

Por isso, a criação de políticas públicas, no sentido de desenvolver setores precarizados do campo, apoiar modos de vida alternativos e ambientalmente mais adequados, e possibilitar melhores condições de vida a grupos historicamente excluídos, é percebida como missão dessa nova etapa da reforma agrária. Mas apenas a luta social – persistente e renovada – é que vai determinar os novos sentidos da reforma agrária. (BARONE e FERANTE, 2017, p. 39).

Enfim, a questão agrária, discutida neste capítulo, se apresentou como uma breve revisão de literatura da historiografia produzida sobre o assunto ao longo das últimas décadas, especialmente no Brasil. Essa revisão constitui-se em importante elemento para sustentar as discussões e análises sobre a questão agrária no Ensino de História, no livro didático e nas percepções de jovens estudantes, que serão tratadas nos capítulos seguintes deste trabalho.

## **CAPÍTULO II - A QUESTÃO AGRÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E NO LIVRO DIDÁTICO**

A abordagem da questão agrária, no capítulo anterior, pautou-se por evidenciar e historicizar esta que é uma das temáticas do presente trabalho, a fim de apresentar ao leitor um conjunto de elementos que o auxiliem na compreensão da constituição e apropriação territorial do Brasil.

Nesta perspectiva, considerando que este trabalho se propõe a analisar as percepções históricas de um grupo de jovens estudantes acerca da questão agrária, oportuno se faz também, expor de maneira sucinta alguns elementos sobre o Ensino de História no Brasil, analisando posteriormente recortes específicos do principal instrumento didático disponível na rede pública de ensino no Brasil – o livro didático – e, sobretudo, a maneira como os estudantes vislumbram a questão agrária brasileira. Isso porque, a escola, os professores, e os livros constituem-se em instrumentos valiosos na formação do cidadão, e possibilitam, neste caso, um olhar diferenciado daquele propagado pela grande mídia, ou pelo capital, buscando afastar-se do senso comum, das respostas imediatistas ou pouco fundamentadas social e historicamente.

Assim, esses dois campos de trabalho, Ensino de História e Questão Agrária serão aproximados neste trabalho, se entrelaçando na expectativa de sequencialmente buscar uma ação efetiva sobre o modo como o ensino da História pode contribuir para ampliar ou alterar a maneira como a questão agrária brasileira é, por esses jovens estudantes, percebida.

### **Ensino de História: breve histórico**

O ensino da História passou por inúmeras transformações. Sabe-se que temas relativos à história já eram ensinados pelos Jesuítas no século XVII, muito embora eles



não estivessem estruturados no formato de uma disciplina escolar, como conhecemos atualmente. Enquanto disciplina escolar, a História nem sempre apresentou a estrutura organizacional que admitimos hoje, ou seja, um conjunto de conhecimentos identificados por um título, com organização própria para o estudo escolar, e finalidade específica ao conteúdo. As disciplinas escolares como uma organização dos primeiros conjuntos de saberes, surgem no final da Idade Média, apoiadas principalmente pelo interesse da Igreja e do Estado (FONSECA, 2004, p. 15-16).

No que se refere a trajetória da História enquanto campo do conhecimento, o debate científico, com as ciências humanas em especial, conferiu-lhe novos contornos ao longo do tempo. Da idade média ao século XVII, ela estava apoiada na religião com uma concepção providencialista e eclesiástica. Com a constituição do Estado-nação, os objetivos historiográficos aproximaram-se mais da política e da legitimação do poder, característica que predominou até o século XX. Porém, foi apenas no século XIX que a história alcançou o estatuto científico, trabalhando com objetivos definidos e com procedimentos metodológicos para investigação (FONSECA, 2004, p. 21).

No século XVIII a inspiração iluminista na construção de modelos para a educação, levou a uma rejeição parcial aos currículos jesuítos e a inserção de uma educação pautada no progresso humano. Mesmo como a Revolução Francesa, quando a educação ganhou grande relevância, a História ainda continuou como elemento secundário nos currículos, complemento dos estudos clássicos e do latim, refletindo sobre as civilizações e sobre o progresso da humanidade, apostando mais nas festas cívicas e nas celebrações da memória da revolução, do que no estudo do passado nacional (FONSECA, 2004, p. 23).

No início do século XIX a educação passou cada vez mais à competência do Estado que deveria formar cidadão adequado ao sistema social e econômico, e fortalecer as identidades nacionais. Foi neste período que a história alcançou o status de ciência, e este foi um fator decisivo para transformá-la em disciplina escolar. (FONSECA, 2004, p. 23 e 24.). Elza Nadai afirma que “a história como disciplina escolar autônoma surgiu na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e da constituição das nações modernas” (NADAI,1992/1993, p. 144).

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos levaram a História aos bancos escolares na perspectiva de apresentar às crianças um

passado glorioso da nação. Para tanto, a historiografia comprometida com o Estado, fruto da cientificidade da História, chegava aos bancos escolares por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos. Isso aconteceu tanto na Europa quanto nas Américas, onde os países politicamente emancipados necessitavam legitimar sua independência e construir um passado comum. É a partir de então que a História se constitui como disciplina escolar fortemente marcada pelo nacionalismo e pelos interesses estatais (FONSECA, 2004, p. 24-25).

No Brasil há consenso entre os pesquisadores sobre a importância histórica e o papel desempenhado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB no âmbito das pesquisas *stricto sensu*; do Colégio Pedro II no ensino secundário; das faculdades de Filosofia no Ensino Superior; e das universidades na implementação dos programas de pós-graduação a partir da década de 1970 (FREITAS, 2006, p. 12).

A educação escolar no Brasil tem início com os jesuítas, no período colonial, como uma formação religiosa e humanística oferecida aos indígenas como forma de garantir a eficácia do processo evangelizador. Foram os jesuítas que estabeleceram as diretrizes educacionais na América portuguesa de 1599 a 1759, com poucas interferências feitas pela coroa de Portugal. Neste período a história ainda não se constituía como disciplina, e era por meio dos historiadores da antiguidade greco-romana que o assunto e temas referentes a história eram abordados (FONSECA, 2004, p. 38).

A colonização portuguesa das terras na América e a educação jesuítica, são processos históricos que nascem praticamente juntos. No século XVI a Igreja Católica exercia um poder supra nacional, pois poderes políticos e religiosos eram inseparáveis. Por isso, não é de se estranhar que a Coroa Portuguesa quando optou pela colonização das terras na América, o fez associando-se à Companhia de Jesus (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 136)

Os alunos, em sua maioria eram crianças indígenas, mamelucas, e órfãos de Lisboa, estudando conjuntamente eram colocados para aprender a língua vernácula. Bilíngues, estes indivíduos se constituíam num importante elemento para a conversão dos indígenas. Mas a catequese e as casas de Bê-á-Bá foram paulatinamente cedendo espaço para os Colégios que no século XVII alastravam-se por distantes pontos deste

território. Do Maranhão, passando por Paraíba, Santos, Pará, Olinda, Recife, Fortaleza, até Desterro (Florianópolis) (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 136-137).

Para sustentar os colégios, os padres começaram a adquirir propriedades, especialmente fazendas, gado e africanos que foram escravizados. Esta ação, desde o início, deu origem a polêmicas sobre a legalidade dessas instituições possuírem ou não propriedades, polêmica que logo foi sanada pois a Companhia de Jesus seria uma entidade reconhecida canônica e civilmente como capaz de possuir bens, de tal modo que os reis não apenas a reconheciam mas doavam-lhes bens materiais e isso possibilitou seu crescimento e expansão pelo território. A expansão dos colégios é consequência da autorização canônica de Dom Sebastião em 1564, para que os colégios possuíssem bens (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 139).

É inegável que o processo de concentração fundiária no Brasil ganhou vulto a partir de 1850 com a lei de terras e também ao longo do século XX. Todavia, é importante observar que nos séculos XVII e XVIII o processo de acúmulo de bens e propriedades já encontrava respaldo e se constituía na prática.

Bittar e Ferreira chamam a atenção para alguns bens de posse dos colégios criados pela Companhia de Jesus. “A Fazenda Santa Cruz, cujas origens datam do século XVI, no Rio de Janeiro, em 1742 tinha 7.658 cabeças de gado bovino, 1.140 de equino e 220 de ovino, além de 700 “servos”[...] só no núcleo central haviam 232 senzalas (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 138)

Além dessa, a companhia possuía ainda, terras e gados do outro lado da baía da Guanabara. O colégio do Rio de Janeiro também recebeu outras terras doadas por Estácio de Sá aos jesuítas, delas faziam parte a Fazenda Santa Cruz e terras no Campos dos Goytacases. Ademais,

Gado, fabricação de açúcar, Engenho Velho, Engenho Novo, São Cristovão... Duas pequenas ilhas defronte da Quinta do São Cristovão, e outros diversos tractos de terras e negócios, além disso a ilha de Villegaignon, temporariamente administrada pelos Jesuítas, casas arrendadas dentro da cidade, nas ruas Direita, Hospício, Ouvidor, Rosário” (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 140).

Para além do litoral, as posses de terras se estendiam para o oeste da Missão do Itatim no atual Mato Grosso do Sul. Também há registro de colégios em Assunção e no norte de Mato Grosso, na região de Chapada dos Guimarães, há registros da criação de

uma pequena aldeia que reunia os indígenas já dispersados cuja missão teve curta duração (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 140)

Assim, nas terras da América portuguesa os padres jesuítas reuniram um substancial patrimônio econômico por meio da agropecuária. Os colégios ocupavam uma posição de destaque nessas unidades criadoras e produtoras principalmente de gado e açúcar. Quanto aos alunos, no século XVIII eram formados basicamente pelos filhos da aristocracia agrária (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 141-142).

Diante do quadro acima descrito é fácil observar que a companhia responsável pelo processo educacional nessas terras no período colonial, não prosperou apenas na expansão do ensino ou na conquista de almas, mas também na ampliação das propriedades e, além disso, quando o seu cenário econômico se fortaleceu seu direcionamento educacional seu público também se alterou. Certamente não foram os jesuítas os grandes responsáveis pela formação dos grandes latifúndios no país, mas as ações diretivas adotadas desde o período colonial, lançam luz sobre a opção futura que o Brasil adotaria.

Com o governo de Marques de Pombal (1750-1777) a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de todas as colônias ultramar. Nesse governo, inspiradas nos princípios iluministas, reformas na educação passaram a ser prioritárias, houve a padronização dos currículos e o uso de livros e manuais escolares. Nessas reformas a História aparecia mais nas instituições superiores do exterior, visto que o Brasil não possuía Faculdades ou Universidades (FONSECA, 2004, p. 37-42).

Mas a História como disciplina escolar no Brasil, só aparece após a independência, nas décadas de 1820 e 1830 com o surgimento de vários projetos educacionais (FONSECA, 2004, p. 42). Inserida num novo discurso laicizante sobre história universal, provocou intensos debates e disputas entre a Igreja e o Estado na definição de uma organização escolar e sobre o que deveria ser ensinado (NADAI, 1992/1993, p. 145).

Do século XIX até a década de 1830 houve uma preocupação das elites com a construção de uma identidade nacional, de tal modo que coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, criado em 1838, a incumbência de elaborar uma história nacional e difundi-la por meio da educação nas salas de aulas, contando com o auxílio

de manuais didáticos escritos pelos próprios sócios do Instituto (FONSECA, 2004, p. 47; FREITAS, 2006, p. 12).

A necessidade de se criar uma identidade nacional conduziu a História a elaborar e reproduzir uma ideia de nação resultante da confluência étnica e cultural proveniente dos europeus, africanos e indígenas com predominância do branco colonizador (NADAI, 1992/1993, p. 149).

Criado em 1837, o Colégio Pedro II tornou-se referência para as demais escolas do Império. Em 1838 o Colégio “determinou a inserção dos estudos históricos no seu currículo, a partir da sexta série” (NADAI, 1992/1993, p. 146), distribuindo posteriormente, os conteúdos ao longo das oito séries. Esse modelo foi seguido pelas demais escolas do império, especialmente para o ensino secundário (FONSECA, 2004, p. 42). Inicialmente se estudava no país a História da Europa Ocidental, compreendida como a verdadeira História da Civilização. A História da pátria, surgia como um apêndice ocupando papel secundário, sendo estudada apenas nos anos finais do ginásio e com reduzido número de aulas. (NADAI, 1992/1993, p. 146).

Ao longo do século XIX, ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais, sendo que os objetivos do ensino da História eram claros: produzia-se e ensinava uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a Igreja católica e a monarquia. Nas últimas décadas do século XIX, as histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e contemporâneas, compunham a História Geral e posteriormente a História Universal. No âmbito das diretrizes e metodologias para o ensino de História, autores de livros para o ensino secundário, como Joaquim Manuel de Macedo, foram definindo métodos e procedimentos, deixando mais claro o perfil da História como disciplina escolar (FONSECA, 2004, p. 47-49).

O advento da República não alterou em essência o ensino de História, mas a preocupação com os métodos de ensino de História continuou presente. Isso pode ser verificado em livros didáticos de autores como Jonathas Serrano e Rocha Pombo, onde as preocupações com a formação de um cidadão adaptado à política vigente e à ordem social, bem como o interesse em se despertar nos jovens o gosto pela História para a criação de um espírito do povo ficam evidenciadas. (FONSECA, 2004, p. 50-51).

Entretanto, o ensino secundário de História, necessitaria aguardar até a década de 1930 para conhecer uma teoria do Ensino de História<sup>2</sup>, já que os profissionais que estavam a frente das editoras não eram especialistas em educação, e mesmo os professores, estavam muito ligados aos conhecimentos de sua própria área de atuação (FREITAS, 2006, p. 120).

Ao longo do século XX, o Ensino de História no Brasil passou por inúmeras alterações. As primeiras modificações concretas no ensino de História vieram com a instalação dos cursos superiores, destinados à formação de professores secundaristas, superando a fase autodidata dos docentes (NADAI, 1992/1993, p. 153; FREITAS, 2006, p. 15).

Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, a História ganhou destaque como instrumento central de educação política, mas foi duramente criticada sobretudo porque a História do Brasil teria perdido espaço, uma vez que estava diluída na história das civilizações (FONSECA 2004, p. 52). Além disso, o ensino secundário passou a ter dois cursos seriados: o fundamental que oferecia formação geral ao estudante e se estendia por 5 anos; e o complementar. O curso suplementar era obrigatório para os candidatos a alguns cursos superiores (ABUD, 1992/1993, p. 165).

Em 1942 a Reforma Gustavo Capanema reestabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma, objetivando a formação moral e patriótica. Nos anos 1950 o Colégio Pedro II elaborou um programa que colocava o “indivíduo como expressão do meio social”, mas na prática, o ensino manteve muito das concepções tradicionais, permanecendo um discurso, generalista, totalizador e eurocentrista (NADAI, 1992/1993, p. 155; FONSECA, 2004, p. 53).

Durante o regime militar, a escola secundária expandiu-se significativamente, sobretudo com a implantação dos cursos noturnos e o fim dos exames de admissão no ginásial, atendendo inclusive as camadas médias que necessitavam do aprendizado formal (NADAI, 1992/1993, p. 157-158).

Porém, como a necessidade de exercer um controle ideológico, moralizador e evitar resistências ao regime, a História voltou-se aos interesses do Estado autoritário. A

---

<sup>2</sup> Essa teoria refere-se a uma nova abordagem da História, não mais fundamentada no caráter nacionalista, ou na construção de uma ideia de nação, para a qual a História era importante instrumento (FREITAS, 2006).

reorganização curricular fundiu a História e a Geografia na nova disciplina Estudos Sociais, ganhando a companhia da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (FONSECA, 2004, p. 56-57).

Com a redemocratização na década de 1980 houve a necessidade de repensar o Ensino de História e elaborar novos programas para os níveis fundamental e médio. Os debates sinalizavam o ensino de História voltado para uma análise crítica da sociedade brasileira, com espaço para os grupos menos favorecidos reconhecidos como sujeitos e produtores de história. Entretanto, como a proposta demorou para ser implementada, muitos professores, cidades e estados acabaram por elaborar os próprios currículos. O de Minas Gerais parece ter sido o que ganhou maior adesão pelo país e foi considerado por muitos uma “síntese das expectativas democráticas e participativas”. Nele a história foi apresentada de modo mais crítico, dinâmica e participativa. Os eixos teóricos versavam sobre “as relações sociais, modo de produção, transição, classe dominante e classe dominada” (FONSECA, 2004, p. 59-65).

Nos anos 1990, a historiografia brasileira influenciada cada vez mais pela “nova história”, refletiu diretamente nos bancos escolares. Os professores e os autores de livros didáticos elaboravam seus programas incorporando as tendências historiográficas contemporâneas, como a história das mentalidades e a história do cotidiano. Isso veio mediado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, norteando o ensino fundamental e médio e a estruturando os livros didáticos e paradidáticos cuidadosamente elaborados (FONSECA, 2004, p. 66-68).

No início do século XXI, novas mudanças foram implementadas no ensino de História. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Essas “políticas representam passos importantes no combate ao racismo e a discriminação racial contra negros e indígenas no Brasil” (CEREZER, 2005 apud RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 13-14).

Desde então, mudanças na estrutura política do país conduziram a modificação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que passou por três versões. No final de 2016 uma mudança estrutural no Ensino Médio por meio de medida provisória, a “Reforma do Ensino Médio” deu origem a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9349/96, e instituiu a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 15).

No entanto, o mais impactante para a disciplina escolar de História, foi a não obrigatoriedade da existência de oferta desse componente curricular, que poderá ser escolhido pelo (a) aluno (a) na opção pelos itinerários formativos, todavia essa escolha deve ser relativizada já que a lei não obriga que os estabelecimentos de ensino médio ofertem todos os itinerários o que torna a escolha limitada a escola frequentada pelos(as) jovens estudantes (RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 15).

Por fim, a ausência da História e da Geografia dos componentes curriculares obrigatórios corrobora para a desvalorização das humanidades podendo significar o fim do período de reconstrução do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012) iniciado em 1984 e o início de um novo ciclo de “crise” do código disciplinar (RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 17).

Diante de todas essas mudanças, embora a História ainda não tenha superado todos os seus problemas, as novas propostas de ensino, têm ajudado a história a tornar-se mais comprometidas com a libertação e emancipação do homem (NADAI, 1992/1993, p. 160). Porém, é importante salientar que as práticas escolares nem sempre são fiéis ao planejamento, e mesmo com todas essas transformações ao longo do tempo, o ensino de história que teve suas bases no século XIX ainda sustenta, em muitos espaços, uma concepção tradicional da História (FONSECA, 2004, p. 69).

### **Livro didático em contexto**

Elemento importante para a institucionalização da História, enquanto disciplina escolar, o livro didático é um objeto complexo e de difícil definição. Esse artefato cultural pode assumir funções diferentes dependendo do lugar e do momento em que é produzido e utilizado. Com uma dimensão material assume um caráter mercadológico; constitui-se também como um suporte de conhecimentos escolares, fundamental na constituição dos saberes escolares; é também um suporte dos métodos pedagógicos, que contém exercício, atividades, sugestão de trabalho; pode ser entendido ainda como o



veículo de um sistema de valores ideológicos e de uma cultura (BITTENCOURT, 2008, p. 301-302).

Assim, não é difícil compreender que um aspecto fundamental a ser considerado sobre o livro didático é o seu papel de instrumento de controle pelos agentes de poder. Os livros de História têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais quanto internacionais, especialmente após o fim da Segunda Guerra Mundial. Aliás, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades, e essa vigilância ainda é visível atualmente como demonstra a imprensa periódica (BITTENCOURT, 2008, p. 298-300).

Rüsen salienta que um dos motivos que despertam interesses aos pesquisadores contemporâneos do livro didático diz respeito ao fato de sempre estar envolvida nele, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para a formação política (RÜSEN, 2010, p. 110).

No Brasil, há um controle estatal sobre a produção de livros didáticos, diferente de outros países, nos quais a regulação é feita exclusivamente pelo mercado. Aqui as escolas públicas podem escolher, entre os livros aprovados pelo Ministério da Educação, as obras que desejam utilizar com seus alunos (CHAVES, 2015, p. 8).

Choppin afirma que o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares, ou dos manuais didáticos, enfrenta um problema de definição porque a literatura escolar é complexa e abrange pelo menos três gêneros distintos no processo educativo. Primeiro: a literatura religiosa (da qual se originou a literatura escolar e os livros laicos no ocidente cristão); segundo: a literatura didática (que se apossou progressivamente das instituições escolares entre os anos de 1760 e 1830, na Europa); terceiro: a literatura de lazer (inicialmente manteve-se afastada do universo escolar, mas os livros didáticos mais recentes a têm incorporado). No século XIX, com a formação dos estados nacionais, o livro escolar tornou-se um símbolo de soberania nacional, e tanto as antigas colônias das Américas, quanto o Japão na era Meiji, vão adotar ou se inspirar nos modelos europeus (CHOPPIN, 2004, p.552-554).

No Brasil do século XIX, sob a influência do pensamento liberal francês, a base do ensino centrou-se nas traduções dos compêndios franceses para o ensino de História universal, História antiga e História romana. Na falta de traduções “apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses” (NADAI, 1992/1993. p.144-145). Até

a década de 1930 do ano seguinte ocorreu o predomínio dos compêndios “*Historie de la civilization*” de Charles Signobos e “*Cours d’Histoire*” de Albert Malet.

As primeiras obras didáticas produzidas no Brasil tiveram início com a chegada da família real e a implantação da imprensa Régia. Uma primeira geração de autores pode ser identificada a partir de 1827, “preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino de primeiras letras. Todos pertencentes a uma elite intelectual e política do Brasil recém independente, e com estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado. Dentre ele é possível citar o marquês de Paranaguá (1848) e José Justiniano da Rocha (1866) (BITTENCOURT, 2004b, p. 480-481).

Com o fim do monopólio da Imprensa Régia em 1822, a editoração ficou a cargo do setor privado. Até 1885 as três principais editoras de obras didáticas eram a editora dos irmãos Laemmert, a editora de B. L. Garnier e a editora de Nicolau Alves, que foi a mais importante empresa de obras didáticas entre 1880 e 1920 (BITTENCOURT, 2004b, p. 480-481).

A historiografia aponta dois marcos iniciais da produção histórica do Brasil: A criação do IHGB, e do Colégio Pedro II. Entretanto os estudos de Gasparello afirmam que:

a produção didática da história nacional apresenta uma fase anterior a esses marcos, com relativa autonomia frente à atuação do Instituto Histórico e que dá sentido à busca de uma pedagogia da nação, com dois livros que foram conhecidos por estudantes por mais de quatro décadas. O primeiro, anterior à criação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), resultado de uma tradução do *Resumé de l’histoire du Brésil*, de Ferdinand Denis pelo então capitão (depois major) português Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, que saiu publicado no Rio de Janeiro, em 1831. O outro, também escrito por um militar, foi o *Compendio de História do Brasil*, escrito pelo General pernambucano José Ignacio de Abreu e Lima, publicado pela primeira vez em 1843, em dois volumes, pela tipografia dos Irmãos Laemmert. A obra, que teve uma história tumultuada pela censura de Varnhagen no IHGB, foi reeditada em um só volume, de 352 páginas, no mesmo ano (GASPARELLO, 2002, p. 2).

Além do IHGB e do Colégio Pedro II outra instituição significativa que abrigou autores de livros foi a Escola Militar, instalada no Rio de Janeiro, em 1810. A Escola Militar produziu os primeiros compêndios dedicados ao ensino das disciplinas

formadoras da “nacionalidade”, especialmente História e Geografia (BITTENCOURT, 2004b, p. 481-482).

Alguns autores e livros de história se notabilizaram no século XIX e início do XX. É o caso de Joaquim Manuel de Macedo com o livro Lições de História do Brasil, de João Ribeiro e de Rocha Pombo, que escreveu o primeiro manual didático brasileiro de História da América e foi premiado no concurso promovido pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro (BITTENCOURT, 2016. p. 5).

No início do século XX algumas reformas (1911, 1925) tentaram dar mais unidade ao ensino no Brasil, entretanto somente 1931, com a reforma Francisco Campos (Decreto 19.890/31) a manutenção e o fortalecimento da unidade da Nação Brasileira ganharam relevo (ABUD, 92/93. p.168).

Pouco tempo antes desta reforma, em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, legitimando o livro didático nacional. Em 1938 por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Este foi o primeiro passo do atual Programa Nacional do Livro Didático (FNDE, 2016).

Em 1966 teve início o programa de produção, edição e distribuição do livro didático. Em 3 anos foram distribuídos 51 milhões de livros. Em 1971, o INL desenvolveu Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e em 1985 o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de 1995 houve, gradativamente, volta a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental. Em 2005 teve início a distribuição parcial de livros para a primeira série do ensino médio, atendendo inicialmente o nordeste com livros de português e matemática. Dez anos depois o Programa foi destinado ao atendimento integral dos alunos e professores do ensino médio da rede pública com livros de português, matemática, geografia, história, física, química, biologia, inglês, espanhol, filosofia e sociologia (FNDE, 2016).

A universalização do livro didático no Brasil suscita algumas questões a serem debatidas. Para além de um importante instrumento de comunicação e difusão do conhecimento, “na sociedade atual, capitalista, todo o processo de produção do livro, e

do livro didático desemboca num produto, que é a mercadoria destinada ao mercado” (MUNAKATA, 2012, p.184).

Em 2004 os investimentos do Brasil em políticas públicas transformaram o PNLD no maior programa de livro didático do mundo (BITTENCOURT, 2004a). Em dados mais recentes, Cassiano (2007, p. 98) afirma que os números do PNLD colocam o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país (quicá do mundo, se pensarmos em termos de distribuição) e esses dados são confirmados por Amorim (2006) citada por Cassiano (2007), que aponta o Brasil como o terceiro maior comprador institucional do mundo (os primeiros são China e Estados Unidos), e apresenta o PNLD como o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. Entretanto no Brasil a comercialização do livro didático, sempre esteve dependente do Estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador (BITTENCOURT, 2004).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público (MEC, 2019).

O PNLD atende, de forma alternada, os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Podem ser atendidos também, estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes (MEC, 2019).

Além disso, a compra e distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar (MEC, 2019).

Diante do exposto convém analisar alguns números do PNLD. É importante salientar que o recorte destes dados, levou em consideração um dos materiais empíricos

desta pesquisa o livro didático intitulado *História Sociedade & Cidadania* do autor Alfredo Boulos Junior, destinado ao ensino médio, que posteriormente será discutida. A proposta não é analisar os números, mas minimamente conhecer as cifras e os quantitativos de livros e alunos envolvidos no processo para entender a importância do mercado editorial de livros didáticos.

Os dados disponibilizados pelo Programa do Livro Didático do Fundo Nacional de Educação FNDE/PNLD de 2015 contabilizam que foram gastos somente nesse ano R\$ 1.175.967.978,38 com aquisição de livros didáticos e mais R\$ 186.650.355,63 para a distribuição dos 144.291.373 exemplares atendendo 30.601.344 alunos no Brasil. Desse total, R\$ 787.905.386,58 foram destinados apenas para atender a troca de coleção do ensino médio e mais R\$ 111.041.941,71 para realizar sua distribuição, beneficiando 7.112.942 alunos do ensino médio da rede pública de ensino. Trata-se do maior programa de distribuição de material didático do mundo (FNDE, 2016).

Somente para efeito comparativo quando o PNLD, em 2005 iniciou a distribuição de livros para o ensino médio, foram atendidos apenas 1.304.477 alunos da primeira série, em 5.532 escolas do Nordeste, com livros de português e matemática ao custo de R\$ 47.273.737,00. (As alterações inflacionárias do período foram desconsideradas) (FNDE, 2016).

Os números são impressionantes e a logística para distribuição dos exemplares pelas 123.947 escolas nos mais distantes municípios do Brasil não é uma tarefa simples, especialmente num país com dimensões continentais e problemas na malha viária. A distribuição dos livros é feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que retira o livro nas editoras e leva diretamente para as escolas. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros às escolas. Os livros devem chegar a todas as instituições de ensino entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo para serem usados por 3 anos consecutivos (FNDE, 2016).

Diante destes números não chega a ser exatamente uma surpresa o interesse das editoras multinacionais pelo mercado editorial brasileiro. Exemplo claro é a Espanha que há décadas estuda o mercado cultural latino americano.

Para melhor compreender essa questão, em 1987 o governo espanhol em apoio a sua indústria editorial, desenvolveu através do Ministério da Cultura da Espanha, estudo

que resultou num *informe preliminar* denominado *A cultura como atividade econômica na Espanha*, e tinha como finalidade diagnosticar os problemas que afetavam as atividades culturais, e assim implementar políticas de melhoria. Embora escassos os dados revelaram que as pesquisas sobre o hábito de leitura e comportamento cultural eram limitados e não forneciam elementos suficientes para implementação de políticas públicas de resultados. Desde então o governo e as editoras vêm realizando pesquisas voltadas para as práticas de leitura e o consumo cultural dos espanhóis. No âmbito internacional os Ministérios da Economia e das Relações Internacionais da Espanha fez uma série de levantamentos sobre os países da América Latina e do Caribe, a fim de assessorar as empresas com interesse em expandir seu negócio na região (CASSIANO, 2007, p. 119-123).

A ação do governo espanhol não se restringe a implantar as editoras, ela faz parte de um projeto mais ambicioso: o de expandir e fortalecer a língua espanhola no Brasil a fim de criar as condições de sustentação das empresas de todos os segmentos e não apenas editorias, que são amparadas pela cultura e educação de um povo (CASSIANO, 2007, p. 127). Cientes da importância, histórica, cultural, formativa, educacional, comercial dentre tantas outras, que o livro didático congrega, torna-se evidente a relevância das pesquisas com os livros didáticos, o que corrobora o aumento dos trabalhos que envolvem este importante instrumento formativo, mas também de controle estatal.

### **A questão agrária no Ensino de História**

“Para que serve a História”? “Afim de contas porque eu tenho que estudar coisas sobre um tempo em que eu nem era nascido”? “Quando é que eu vou usar esse conteúdo além da prova”?... Provavelmente a maioria dos professores de História já se deparou com algum desses questionamentos ao longo de sua trajetória profissional ou pessoal.

Lembro-me de escutar a resposta a uma dessas questões, e transcrevê-la em meu caderno quando cursava a 5ª série do então primeiro grau. “Devemos estudar a História para conhecer o passado, entender o presente e prever o futuro”. Transcorridas quase 3

décadas ainda é impossível prever o futuro. Mas igualmente recordo-me de, durante a faculdade repetidas vezes escutar que o historiador não possui uma “bola de cristal para prever o futuro”. É óbvio que esta frase fora dita no sentido da impossibilidade de antever o futuro, e não da credulidade de que o artefato tenha funcionalidade.

Certamente o conhecimento histórico amplia nossa visão de mundo e nos permite alargar nossas análises sobre acontecimentos do presente, e por vezes até inferir sobre os resultados que determinadas ações podem desencadear em momento futuro, mas não há garantias concretas de que isso assim se dará. Isso porque, as interferências de outros fatores desconhecidos ou ainda por vir podem mudar completamente a direção dos acontecimentos.

Contudo, aprender a História para além do prazer ou das angústias que ela pode proporcionar a indivíduos tão diferentes, possibilita uma reflexão não apenas sobre as sociedades, ou as transformações vivenciadas mundo afora, mas sobre a própria existência e o poder de construir sua própria história no mundo.

É consensual a afirmação de que a História é “a ciência dos homens no tempo” e de que o espaço concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social. Exatamente por essa especificidade da História, os historiadores, em várias obras tem-se dedicado ao esclarecimento do tempo histórico e de sua importância para os estudos das diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos (BITTENCOURT, 2008, p. 198).

Tempo e espaço constituem-se o material básico do historiador. Um dos objetivos da história é converter um tempo vivido em outras épocas, transformando as experiências do passado em tempos familiares para o presente (BITTENCOURT, 2008, p. 204)

Mas o conhecimento histórico só será significativo para quem o recebe na medida em que de fato houver uma consciência sobre o sentido daquilo que está sendo estudado, quando se estabelecer uma conexão de acepções entre o que está distante no tempo os acontecimentos no presente, na medida em que a compreensão histórica ajuda a lhes dar sentido.

Nesta perspectiva, Rüsen indica que

A aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre

passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências que se necessitam para poder receber e também produzir histórias. Entre elas a capacidade de refletir sobre o conhecimento histórico que proporcionam a própria existência e clareza de quadros cronológicos, e também a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites de tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro (RÜSEN, 2010, p.113).

É, portanto, por meio da consciência histórica que a interpretação de uma experiência do passado, é encaminhada a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas futuras na vida prática (RÜSEN, 2010, p. 112).

Por isso, é tão importante que os conhecimentos históricos permeiem a realidade dos estudantes, por isso é igualmente importante, que os conteúdos, ou temáticas trabalhadas nas salas de aula alcancem a realidade dos alunos. Isso não significa, em hipótese alguma, que a História deva trabalhar apenas com a contemporaneidade, ou com o espaço que cercam os estudantes, mas denota que os acontecimentos do passado, devem ganhar significância concreta, para que se tornem compreensíveis, pois uma vez atingida a compreensão da história torna-se substancialmente mais factível perceber e analisar aquilo que os circunda.

Assim, apresentar aos estudantes a questão agrária brasileira a partir de um viés histórico, pautada na concretude da realidade fundiária do Brasil é dar sentido a realidade que os circunda. Mesmo para aqueles que vivem em espaços urbanos os desdobramentos do Brasil rural os alcançam. Porém, sobretudo para aqueles que estudam em escolas rurais, ou quando o Ensino Médio está integrado a uma área agrária trabalhar a questão agrária é sem dúvida, lidar com os fatos na proximidade espacial, com as experiências concretas, e por vezes com as vivências do cotidiano.

De acordo com Rüsen, é por meio da competência narrativa onde o passado é representado de maneira tão clara que a atualidade se converte em algo compreensível, que a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas. Essa competência é o que se pretende alcançar por meio da aprendizagem histórica (RUSEN, 2010, p. 112).

Dessa forma, o conhecimento histórico não se limita a apresentar os fatos no tempo e no espaço por meio das evidências documentais, é preciso ligar o fato a temas e a sujeitos que o produziram para buscar uma explicação, e nesse sentido o



conhecimento histórico passa pela mediação dos conceitos. Esses conceitos se consolidaram pela comunidade de historiadores e a história escolar passou a utilizá-los com bastante familiaridade a ponto de se tornar conteúdos programáticos e capítulos de livros didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 183-193).

Para Bittencourt, a história é sempre a história de alguma coisa, de algo que está acontecendo, que muda, que possui movimento, e os conceitos utilizados estão ligados a determinados contextos e fazem parte de determinada história. Os conhecimentos históricos escolares são produzidos por intermédio da aquisição de conceitos, informações e citando Henri Moniot a autora complementa também de valores especialmente os cívicos que se relacionam a formação da cidadania. Para ela os conteúdos escolares de História devem estar articulados com os fundamentos teóricos a fim de evitar conotações morais ou a cristalização de dogmas (BITTENCOURT, 2008, p. 193).

Sobre os conteúdos escolares de História, no século XVIII, o Colégio Pedro II, inspirados nos programas franceses, dividia a História geral entre os marcos históricos, Antiga Medieval, Moderna e Contemporânea, além da História Sagrada. A História da Pátria ou do Brasil só foi introduzida, da década de 50 do século XIX. Os marcos geográficos para a História Nacional foram fornecidos pelo IHGB. A descoberta do Brasil – referindo-se ao nascimento da nação branca, cristã e europeia; a Independência do Estado Monárquico – o surgimento de uma grande nação. Ademais para além do arcabouço curricular, na prática escolar o conteúdo complementar foi a formação de uma identidade nacional (BITTENCOURT, 2008, p. 78-79).

Na década de 1980, o debate sobre o currículo dividiu os educadores: um grupo defendia a ideia de que a escola deveria oferecer os mesmos conteúdos tradicionais que as escolas de elite, com vistas a formação de uma cidadania plena – “pedagogia dos conteúdos”; o outro favorável a uma “educação popular” baseava-se nos princípios de Paulo Freire, com “conteúdos significativos” que incorporam conteúdos tradicionais, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura de mundo social, econômica, e cultural das camadas populares a fim de que os conteúdos se tornassem instrumentos de ação políticas na democratização do país (BITTENCOURT, 2008, p. 78-79).

Atualmente a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, e os conteúdos escolares correspondem a integração dos vários conhecimentos adquiridos na

escola. Em História a apreensão dos conteúdos não se refere apenas ao domínio dos conceitos históricos, mas a capacidade de fazer comparações com outras épocas, a leitura de mapas, gráficos, quadros e a habilidade de interpretar textos.

Diante do exposto, de que o conhecimento histórico ganha sentido na medida em que ele se torna significativo, da necessidade de se compreender os conceitos históricos, da possibilidade de se trabalhar com conteúdo que tenham significados para os grupos de estudantes, e levando em consideração a realidade agrária do Brasil desde sua formação, mas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX – quando o processo de apropriação territorial em larga escala no Brasil ganhou proeminência –; da enorme concentração fundiária que no Brasil não apenas permanece alta, mas tem aumentado ao longo dos anos, dos conflitos agrários e da luta pela terra, trabalhar a questão agrária em História não se trata apenas de integração curricular, ou de interdisciplinaridade, mas de oportunizar os jovens brasileiros a compreensão dos problemas históricos sócio-econômico-culturais que a concentração fundiária traz ao país ao longo dos séculos, estudando-os numa perspectiva histórico geográfica, com base em conceitos científicos que possibilitem a esses sujeitos afastar-se do discursos provenientes do senso comum, ou de grupos que detêm o interesse de manter essa realidade inalterada.

A escola é por vezes o principal, senão o único espaço onde crianças, adolescentes, e jovens têm acesso a construção de um conhecimento crítico, fundamentado em conceitos e teorias. Para além deste espaço, uma enxurrada de informações é disponibilizada aos jovens, seja pelos meios eletrônicos, ou impressos. Contudo ter acesso a informação é uma facilidade que traz acessibilidade aos conhecimentos, mas não garante, que o conjunto informativo seja apropriado para a construção de conhecimento e formação individual.

Nesse sentido, a consciência histórica dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem da história. Essa consciência é uma atividade mental da memória histórica, isto é, a interpretação da experiência do passado para compreender as atuais condições de vida, desenvolvendo inclusive a prática das perspectivas futuras. Assim, na aprendizagem histórica as competências da memória histórica, permitem uma organização cronológica para organizar a própria experiência de vida (RÜSEN, 2010, p. 112).

Mas se a questão agrária é uma temática com estudos consolidados na historiografia brasileira, os trabalhos que discutem a questão agrária no Ensino de História têm publicações relativamente novas e escassas. Ademais, dentre o material encontrado, as discussões de maneira geral abordam normalmente algum aspecto relacionado a questão agrária. Em artigos e teses, o recorte direciona-se para estudos relativos a educação no campo, noutros, aos movimentos sociais e a luta pela terra, em outros ainda, refere-se à representação de sujeitos históricos, sejam nos livros didáticos ou em veículos de comunicação.

Em buscas realizadas em periódicos científicos, no Catálogo de Teses da CAPES/MEC e também no Google Acadêmico utilizando o termo "questão agrária no ensino de história", não encontramos nenhum resultado para a investigação.

No Google o mesmo termo encontrou apenas três resultados, eles se referem a um mesmo trabalho, resultados da dissertação de mestrado de Mariana Sulidade, defendida em 2018. Neste trabalho Sulidade discute a questão agrária no Ensino de História da educação básica no Maranhão entre 1979-1988. A autora dialoga com teóricos como De Certeau, Ricouer e Rüsen, e discute sobre a seleção de conteúdos de história que excluem as lutas camponesas das aulas de história no Maranhão. Ela propõe um Ensino de História que dê relevância a construção de um saber histórico a partir de um lugar social, e que reconheça a importância dos agentes e dos movimentos de luta pela terra no Maranhão contemporâneo (SULIDADE, 2018, p. 19). A autora também investiga a questão agrária em três coleções de livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, adotados na rede pública de ensino no município de São Luís e no estado do Maranhão. Analisando como esses materiais didáticos se colocam diante da história social dos movimentos rurais de luta pela terra, a autora concluiu que o espaço destinado as lutas camponesas nos livros didáticos é irrisório para compreensão dos dilemas agrários do país, e que estão marcados por silêncios sobre as lutas pela terra (SULIDADE, 2018, p. 24).

Sulidade afirma que a insuficiência dessa temática em sala de aula oculta a resistência de milhares de pessoas na luta pelo acesso à terra, e representam um risco para as instituições democráticas com a naturalização das práticas de violência que, não sendo lembradas, não são lidas coletivamente como catástrofe (SULIDADE, 2018, p. 74-93).

Certamente, quando alterado a terminologia da busca, novos trabalhos serão encontrados, um exemplo bastante proveitoso é o artigo de Fernando Perli, que aborda o ensino de história na formação dos quadros políticos no Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST. Analisando os *Cadernos de Formação e Cadernos de Educação* - impressos de formação política e educação popular, produzidos pelo MST e por entidades de apoio à luta pela reforma agrária – especialmente na década de 1990, quando o Movimento fortalece seu processo educacional, Perli busca compreender as articulações do movimento social em defesa de demandas educacionais que resultaram em propostas de ensino de história voltadas para a formação política dos sem-terra (PERLI, 2016, p. 233)

A questão principal sobre a qual o autor se debruça diz respeito às leituras do passado sistematizadas em propostas de ensino do MST, onde a história assumia uma função na formação política da militância sem-terra (PERLI, 2016, p. 233).

A capacitação tornou-se um importante instrumento de manutenção e consolidação do movimento social. Trabalhadores sem-terra, alguns já assentados, passaram a exigir uma educação diferenciada para seus filhos, onde os sujeitos do passado constituíssem o cotidiano da luta pela terra, com uma educação conectada à realidade do movimento e para o avanço da luta. A construção de uma consciência organizativa imbricada na consciência histórica produziu uma condição de pertença e de identidade dos trabalhadores rurais sem-terra (PERLI, 2016, p. 233).

A história do movimento social foi reconhecida e sistematizada pela historiografia, e também pela produção de materiais impressos, das práticas de ensino em escolas de acampamentos e assentamentos, e da elaboração de propostas pedagógicas e curriculares de história (PERLI, 2016, p. 238).

Dentre as várias produções de materiais didáticos se destacaram os *Cadernos de Formação* que tinham por objetivo contribuir para a capacitação de quadros políticos. A exemplo, nos primeiros *Cadernos de Formação* sem-terra, a questão de gênero ocupou um lugar nos debates, analisando os diferentes níveis de organização das mulheres no movimento social em suas relações com a história. Passada uma década o debate permanece trazendo à tona a questão de gênero, publicada na *Cartilha de 1998* textos que tratavam das lutas de gênero, classe, educação, trabalho e cidadania sob as mais variadas perspectivas históricas. Assim, proposta de uma pedagogia da história foi

originada e fortalecida com o cultivo da memória pelo movimento social, o que possibilitou dar sentidos à história e a percepção de ser parte dela (PERLI, 2016, p. 240).

Os debates no Setor de Educação do MST ensejavam o ensino de história como um processo de conhecimento feito a partir de um currículo centrado na prática, onde a história fosse compreendida através das temporalidades – como a organização do assentamento e as formas de participação das crianças no movimento de Canudos no final do século XIX.

Nesse sentido, conteúdos canônicos dos livros didáticos deveriam ceder espaço para aqueles que se relacionasse aos problemas e situações de mundo dos trabalhadores rurais, e o ensino de história demonstrar a importância dos acontecimentos históricos que fundamentaram a luta dos movimentos sociais no campo, valorizando temáticas passadas, para entender que as ações presentes estão vinculadas a trajetórias históricas da luta pela terra (PERLI, 2016, p. 244).

Assim, numa escola diferente, entendida como um espaço para ajudar os estudantes a “conhecer a realidade”, o conhecimento parte do tempo presente para alcançar situações mais abstratas em tempos passados e as práticas, possibilitam compreender a história, não apenas como conhecimento passado, mas como ação presente e motivadora para alcançar resultados futuros na organização do movimento social (PERLI, 2016, p. 246).

Mas para além da discussão sobre a questão agrária no ensino de história, Perli corrobora uma constatação prática de que:

As pesquisas em ensino de história correlacionadas à historiografia social ocupam pouco espaço e vislumbram muito trabalho no campo acadêmico, ainda que tenham perspectivas de variadas abordagens desde a vulnerabilidade do ensino às mobilizações de grupos sociais, a luta estabelecida entre diferentes grupos para escrever e difundir leituras do passado que os legitimam e os usos da história na formação de quadros políticos de movimentos sociais (PERLI, 2016, p. 234).

Situação também evidenciada em tese de doutoramento de Silva (2018), onde estão sistematizadas as teses e dissertações produzidas no Brasil de 1990 a 2015, que tem como principal tema ou objeto o livro didático de História. A autora localizou 229 pesquisas que incluem o tema livro didático de história em seu título, palavras chave ou

resumo e destes apenas 5 fazem referência sobre a educação no campo, mas nenhum efetivamente traz o termo agrário.

No Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR foram defendidas cinco pesquisas entre os anos de 2009 e 2015 sob a orientação de Tânia M. F. Braga Garcia: quatro dissertações de mestrado (Perreto, 2011; Hammerschmitt, 2010; Maciel, 2010 e Talamini, 2009) e uma tese de doutorado (Chaves, 2015). As quatro primeiras, em nível de mestrado, orientam-se para a análise de práticas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas municipais urbanas e do campo, na região metropolitana de Curitiba. Duas delas foram desenvolvidas metodologicamente por meio de observação participante de curta duração, além de outras estratégias ou procedimentos (SILVA, 2018, p. 154).

A partir desses dados é possível evidenciar a existência de um conjunto de investigações preocupadas com as relações entre os livros e os manuais escolares e a educação do campo.

### **A questão agrária nos livros didáticos: um breve “estado da arte”**

Embora constituam-se em uma rica e complexa fonte para pesquisa, os livros didáticos foram por muito tempo objeto de pouco interesse por parte dos historiadores. Na década de 1960 iniciou-se uma tendência em analisar os conteúdos dos livros atentando para o caráter ideológico do texto (BITTENCOURT, 2004a). Mas foi apenas a partir da década de 1980 que as pesquisas com livros didáticos ganharam maior impulso, aumentando significativamente os trabalhos publicados sobre o tema em vários países do mundo (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Criado na Alemanha em 1975, o *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*, foi praticamente o primeiro centro de pesquisa sobre os livros didáticos. Nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000 novas instituições surgiram em países como França, Grã-Bretanha, Noruega, Espanha, Canadá e Argentina, consolidando-se como importantes referências para os estudos dos livros didáticos (MUNAKATA, 2012, p. 182).

No universo de pesquisas com livros didáticos, as produções científicas estão em efetivo crescimento. O aumento dos trabalhos relacionados a este campo do

conhecimento está diretamente ligado ao crescimento do mercado editorial de livros didáticos, especialmente no século XX, e ao interesse dos historiadores em investigar uma área tão profícua e com vasto campo (CHOPPIN, 2004).

Em 1979/1980, Choppin foi o responsável por criar na França, o *Programme Emmanuelle*, um banco de dados, com o objetivo de identificar de forma abrangente, a produção de livros didáticos franceses e alguns estrangeiros desde 1789. As publicações sobre livros didáticos incluem uma série de pesquisas relacionadas ao censo de textos oficiais, censo e história de editoras escolares, evolução da disseminação e uso de livros didáticos.

De acordo com Choppin, a definição de livro didático não é uma tarefa simples pois,

Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações [...]. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto [...] (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Bittencourt também é partícipe da ideia de Choppin quanto a dificuldade de definição deste objeto. Ela afirma que embora o livro didático seja um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo, isso porque ele assume funções diferentes dependendo das condições e do lugar em que produzido e usado nas diferentes situações escolares. Essa definição é complexa porque ela é o resultado de um conjunto de gêneros (BITTENCOURT, 2004a).

Apesar da diversidade das pesquisas com livros didáticos e da multiplicidade de temas abordados, Choppin (2004) as distingue em duas grandes categorias: 1 – aquelas privilegiam a análise dos conteúdos; 2 – aquelas que ignoram o conteúdo e consideram o livro como algo material, um produto fabricado, comercializado, distribuído. É exatamente no primeiro item que se concentram a maioria das pesquisas. Também aqui essa será linha de trabalho escolhida, privilegiando a análise de conteúdo do livro.

Se os trabalhos que analisam os livros didáticos são relativamente novos, e se encontram, publicados sobretudo na forma de artigos ou capítulos de livros (CHOPPIN, 2004), a questão agrária não é uma temática tão nova. Contudo, as pesquisas sobre o assunto, nos livros didáticos são normalmente realizadas por geógrafos ou em programas ligados a Geografia.

A própria organização da matriz curricular e a distribuição dos conteúdos didáticos alocam assuntos como a ruralidade, a organização do espaço rural, produção agropecuária, estatuto da terra, reforma agrária, e as relações de trabalho no espaço rural, nos livros didáticos de Geografia.

Apenas para efeito demonstrativo, quando realizadas consultas em *sites* e bases de dados disponíveis na rede mundial de computadores, obteve-se os resultados demonstrados no Quadro abaixo:

Quadro 1 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos

<b>Publicação</b>	<b>Área</b>	<b>Quantidade</b>
Artigo científico	Geografia	05
Artigo científico	História	03
Artigo científico	História/Geografia	02
Artigo científico	Sociologia	01
Dissertação	Geografia	02
Resumo de trabalho de conclusão de curso	Geografia	01

Pesquisa da autora (2018).

As consultas foram realizadas nas seguintes bases: Periódicos CAPES/MEC, Banco de teses e dissertações da CAPES/MEC, EBSCO (base disponível no portal periódico da CAPES) e Google Acadêmico. No total foram localizados 14 trabalhos, destes 01 (um) está ligado a Sociologia, 03 (três) a História, 08 (oito) a Geografia, e 02 (dois) são trabalhos que transitam pela História e Geografia. Importante frisar que nesta fase da investigação foram verificados apenas o título ou resumos. Além disso, a busca com outros termos sobre a questão agrária, a exemplo, conflitos agrários, concentração fundiária, apropriação territorial, luta pela terra, combinados com o livro didático não foram testados. Obviamente isso alargaria o universo de trabalhos encontrados, contudo esse não é o objeto central da pesquisa.

A primeira pesquisa foi feita de maneira bastante genérica no site de busca do Google acadêmico utilizando o seguinte termo “questão agrária nos livros didáticos”. A expressão foi colocada entre aspas com a finalidade de filtrar apenas publicações que contivessem grafadas a frase completa. Essa busca encontrou os resultados apresentados conforme Quadro abaixo:



Quadro 2 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos com autoria

Nº	Autor	Título	Área	Produto
01	Maria Aline Silva; Alexandra Maria de Oliveira	Dialogando com o livro didático de Geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio	Geografia	Artigo
02	David Gomes Castanho	A questão agrária nos livros didáticos de geografia.	Geografia	Dissertação de mestrado
03	Maria Aline da Silva Orientadora: Dra. Alexandra Maria de Oliveira	A questão agrária nos livros didáticos de geografia: ideologias e discursos no ensino	Geografia	Resumo de Trabalho de Conclusão de Curso
04	Raimunda Áurea Dias de Souza; Celmara Coelho de Amorim	A Questão agrária nos Livros Didáticos de Geografia: uma Análise da Mercantilização do Livro	Geografia	Artigo
05	Ângela Massumi Katuta; Ehrick Eduardo Martins Melzer	A questão agrária e a educação do/no campo - trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores	Geografia	Artigo
06	Julia Polessa Maçaira.	Sociologia na escola: A abordagem de temáticas clássicas das ciências sociais nos livros didáticos	Sociologia	Artigo

Pesquisa da autora (2018).

A investigação seguinte foi realizada no portal periódico CAPES/MEC utilizando o mesmo termo “questão agrária nos livros didáticos”, e sequencialmente na busca avançada com a intercessão dos termos “livros didáticos” e “questão agrária” exibiu o seguinte resultado, que contemplavam conjuntamente livros didáticos e questão agrária.

Quadro 3 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos no portal periódico CAPES/MEC

Nº	Autor	Título	Área	Produto
01	César Cutinella	La cuestión agraria uruguaya en los manuales escolares de geografía: una aproximación a su evolución histórica.	Geografía/ Historia	Artigo
02	Lucília Maria Sousa Romão Soraya Maria Romano Pacífico	Muito além de giz e lousa: análise do litígio discursivo em torno da questão agrária	Historia	Artigo

Pesquisa da autora (2018).

Outra ferramenta para descoberta alocada no site do periódico CAPES, a EBSCO, listou sessenta e nove resultados que foram analisados, selecionados e os que continham o assunto de interesse e estão abaixo relacionados:

Quadro 4 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos no EBSCO

Nº	Autor	Título	Área	Produto
01	Lair Miguel da Silva	Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do programa nacional do livro didático (pnld - campo) 2016	Geografia	Dissertação de mestrado
02	Jean da Silva Santos; Anselmo Rocha Barreto de Souza	Interpretações curriculares da guerra de canudos nos livros didáticos e a linguagem cinematográfica como alternativa de intervenção didática	Geografia/ Historia	Artigo

Pesquisa da autora (2018).

O banco de teses e dissertações da CAPES também apontou apenas uma dissertação para a sentença “questão agrária nos livros didáticos” e que já foi anteriormente citada.

No Google Acadêmico a pesquisa “livros didáticos” + “questão agrária” encontrou 842 inserções. Classificados por ordem de relevância, foram verificados os 150 primeiros *links*, e analisados individualmente. As publicações anteriormente encontradas em outras bases de dados e já mencionadas nas Quadros acima não foram citados novamente, aquelas que não estavam diretamente relacionadas à temática em

questão foram desconsideradas. E por fim, as que abordavam a relação entre o livro didático e a questão agrária estão abaixo relacionados.

Quadro 5 – Publicações acerca da questão agrária nos livros didáticos no Google acadêmico

Nº	Autor	Título	Área	Produto
01	Anderson Bem	A geografia agrária nos livros didáticos: primeiras aproximações para uma crítica do conteúdo que se ensina na escola	Geografia	Artigo
02	Andresa Costa	O ensino de história e as representações dos sem-terra nos livros didáticos	História	Artigo
03	Mainara da Costa; Rosana Alves Ribas Moragas; Francis Borges da Silva	Reforma agrária nos livros didáticos de geografia	Geografia	Artigo
04	Andresa Silva da Costa Mutz	Os efeitos da ambivalência contemporânea no movimento social brasileiro: um estudo a partir das representações dos sem-terra em livros escolares	História	Artigo

Pesquisa da autora (2018).

Evidentemente, quando alterados os critérios e terminologias utilizadas nas buscas por produções científicas sobre a temática em questão, novos trabalhos, e de grande relevância para a compreensão do assunto, serão localizados. A exemplo disso, é possível citar a tese de doutoramento de Marizete Lucini (2007). Desenvolvida no departamento de educação, este trabalho aborda as narrativas históricas e as práticas de memória na identidade sem-terra, no assentamento conquista do Oeste em Santa Catarina.

Considerando os dados acima apresentados, fica evidenciado que as investigações sobre a questão agrária nos livros didáticos são realizadas em maior número na área da Geografia. Isso possivelmente se deve ao crescimento nas pesquisas com livros didáticos, mas especialmente na Geografia, em função das transformações que se notabilizaram na Geografia, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As diretrizes dos PCN, elaboradas pelo Governo Federal, orientam e normatizam elementos fundamentais concernentes a cada componente curricular. No que se refere ao ensino da Geografia no Ensino Médio, este componente curricular compõe o conjunto das ciências humanas, e seus saberes deve abarcar conceitos sobre natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, além de análises que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais.

Nos eixos temáticos, que se relacionam com os conteúdos estão inseridas a compreensão da formação territorial brasileira e também os espaços e as estruturas agrárias. Aliás, o termo agrário/agrária aparece apenas 4 vezes no documento e estão alocados nos conhecimentos pertinentes a Geografia.

Assim, considerando que o “espaço geográfico” e o “território” são objetos de estudo da Geografia, infere-se que as pesquisas sobre a questão agrária nos livros didáticos tenham maior expressão na área da Geografia.

Mas para além dos trabalhos realizados pela Geografia, os trabalhos sobre a questão agrária nos livros didáticos de história, embora diminutos começam a aparecer. A dissertação de mestrado de Sulidade (2018), já anteriormente mencionada, o trabalho de Costa (2011), e a tese doutoral de Chaves (2015) são bons indicativos de trabalhos que começam a abordar algum aspecto da questão agrária no Ensino de História.

Andressa Costa analisou as representações dos sem terras nos livros didáticos em 23 obras publicadas de 1985 a 2005, e também alguns enunciados de revistas semanais, jornais e sites de internet, analisando as narrativas sobre os sujeitos pobres envolvidos na disputa por terra. O número elevado de manuais didáticos foi justificado pela autora, pela raridade que o tema aparece em cada publicação didática. Costa conclui que os sem-terra passam a ser identificados pela sua condição miserável, estabelecendo uma normalização da pobreza. E tanto os livros didáticos quanto as mídias atribuem uma imagem marginalizada e criminosa aos sem-terra (COSTA, 2011).

Chaves, em sua tese doutoral, trabalhou com o Ensino de História e o livro didático em Escola do Campo. Nessa pesquisa a inserção na temática agrária está ligada ao meio onde se organiza a educação formal. O Trabalho objetivou analisar não apenas o livro didático de história na Educação do Campo, mais também as relações que os jovens estabelecem com o conhecimento a partir do livro didático; os critérios que os

jovens utilizam na análise desses livros; e as especificidades que orientam o ensino, a aprendizagem e os livros didáticos da Escola do Campo (CHAVES, 2015, p. 10).

Esse autor também faz uma referência a escassez de estudos sobre o uso e o papel dos livros didáticos tanto em escolas urbanas, mas especialmente em Escolas do Campo (CHAVES, 2015, p. 6).

Trata-se de um trabalho de fôlego, bem estruturado e fundamentado, onde o autor utiliza uma abordagem etnográfica, como forma de entendimento do espaço escolar, a partir das conversas informais e registros, com a finalidade de construir conceitos mais elaborados acerca de algumas relações que constituem o objeto pesquisado (CHAVES, 2015).

Estruturado em cinco capítulos, o autor investiga em uma Escola do Campo o uso dos livros didáticos nas aulas de história, mas especialmente a percepção e análise dos alunos sobre o livro didático.

No capítulo 2 ele discute os modos e significados de ensinar e aprender História, com base em debates acadêmicos e documentos oficiais. O resultado desta fase da pesquisa apontou que as aulas de História pouco dialogam com o tempo e a história dos sujeitos, e no caso específico, com os jovens e suas experiências. Naquilo que concerne aos livros didáticos, o autor concluiu que os professores, embora possuíssem autonomia para exercer seu trabalho, poucos utilizaram documentos disponibilizados no livro didático em uso.

Nos capítulos três e quatro, Chaves aponta elementos que caracterizam a abordagem etnográfica educacional assumida na pesquisa, e justifica-a pela busca de respostas que seriam insuficientes se considerados apenas as análises de documentos. A vivência no cotidiano escolar revelou o quão pouco sabemos sobre as dinâmicas de uso dos livros nas aulas. Neste ponto a pesquisa apontou que os jovens estudantes buscam no livro o conhecimento mais sistematizado, sobretudo quando as explicações dos professores são insuficientes ou frente a ausência de aulas, muitas vezes apropriando-se e reelaborando os conteúdos do livro.

Ainda no capítulo 4, o autor evidencia parte dos resultados de seu trabalho etnográfico, e que particularmente contribuem com a presente dissertação. Chaves relata que em conversas informais os alunos falam de suas vidas e do trabalho e de acordo com ele

Foi possível ainda conhecer seu ponto de vista [dos alunos] sobre a posse da terra e que suas opiniões sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - estão marcadas pela forte tradição de imigração da localidade. As discussões sobre o tema do trabalho no campo, sobre a luta pela terra e outros relacionados à temática do mundo rural apresentaram-se em uma perspectiva conservadora dos alunos e evidenciaram a carência de aprofundamento de temas de relevância social no espaço das aulas observadas (CHAVES, 2015, p. 186).

A ideia dos alunos sobre a posse da terra e sobre o MST revela o quanto seu conhecimento sobre a temática, está fundamentado no senso comum e nos fazem inferir que possivelmente, as discussões no meio familiar e as informações que lhes chegam sobretudo pelos meios de comunicação contribuem para formar essa opinião. Aqui fica evidente o quanto uma discussão histórica sobre a questão agrária, fundamentada em conceitos cientificamente reconhecidos, e embasada não apenas nos materiais didáticos, mas na construção de uma consciência histórica, que dialogasse efetivamente com sua realidade, poderia contribuir para alterar esse quadro equivocado sobre a situação fundiária do país.

Chaves também descreve que em conversas informais, os estudantes provenientes da área urbana, afirmaram que suas famílias saíram da Cidade com medo da violência, mas que alguns dos pais continuam trabalhando na Cidade. Isso corroborou algumas respostas sobre as diferenças que enxergam entre a Escola do Campo e a da Cidade, assim expressas: “A escola do Campo não tem tanta violência, não tem discriminação e na Cidade tem tudo isso..”; “A escola rural é mais tranquila e menos perigosa, por exemplo, já nas escolas da Cidade tem muita violência” (CHAVES, 2015, p. 125).

Outro ponto importante é que a maioria das(os) alunas(os) não entendiam a educação como um caminho para um futuro melhor, de modo que muitos declararam que o estudo não vale para nada e que após o término do Ensino Médio começariam um trabalho com carteira assinada ou ajudariam a família em trabalhos informais (CHAVES, 2015, p. 129).

Essa ideia dos estudantes sobre a educação formal traz à tona novamente a ideia de um ensino que tenha relação concreta com a vida desses sujeitos pois nessa perspectiva o ensino caracteriza-se apenas como uma etapa que se deve atravessar mas que efetivamente não tem relevância na busca de um futuro melhor.

Nesse sentido, trazendo à tona a discussão anteriormente empreendida com base no trabalho de Perli (2016), é preciso discutir a necessidade de se pensar uma escola diferente, onde os estudantes “conheçam a realidade”, e onde o conhecimento possibilite compreender a história, não apenas como conhecimento passado, mas como ação presente e motivadora para alcançar resultados futuros na organização do movimento social.

Por fim, no quinto e último capítulo o autor trabalha com a questão central da investigação: o exame e a avaliação dos livros didáticos de História por professores e alunos. O resultado mostrou que os alunos do Ensino Médio da Escola do Campo, demonstraram possuir opiniões consistentes e bem fundamentadas a respeito do uso que fazem do livro didático de História (CHAVES, 2015, p. 187).

E conclui a tese destacando a necessidade que os alunos têm em encontrar significado naquilo que estudam, que a experiência histórica, cultural e social do grupo e, portanto, o conhecimento local, mobilizaram mais fortemente os jovens para os conteúdos escolares. Mas que o livro didático de História deve permitir a aprendizagem histórica dos alunos para além dos limites imediatos de sua experiência particular, e que a especificidade dos jovens alunos do Campo deve ser a referência de origem, mas não a grade de confinamento no desenvolvimento do ensino de História (CHAVES, 2015, p. 188-189).

Diante dos resultados encontrados nesta etapa da pesquisa, acerca dos trabalhos que abordam a questão agrária no Ensino de História e no livro didático, evidenciou-se que a maior parte das produções não é realizada na História. Todavia, os trabalhos nesta área têm crescido nos últimos anos, e demonstram a importância de se debruçar historicamente sobre a referida temática, na perspectiva de construir junto aos estudantes um conhecimento histórico mais significativo acerca da realidade fundiária brasileira.

## **Análise de uma coleção didática de história**

Embora as questões agrárias sejam objeto de estudos muito mais da geografia que da história, e que a o tema seja abordado nos livros didáticos especialmente no período colonial brasileiro, estudar o modo como a discussão sobre o acesso e posse da terra é tratado no livro didático de história na contemporaneidade é um tema de grande relevância. Isso porque ele fornece aos educandos subsídios para a construção de uma ideia sobre o direito à terra, e permite a ele estabelecer uma relação direta com a história de seu espaço social.

A escolha pela análise da coleção que ora se apresenta, se deu em função deste ser o principal material didático utilizado pelos estudantes que colaboraram com a pesquisa que investiga a percepção dos jovens estudantes sobre a questão agrária em uma escola técnica federal no sul do Estado de Mato Grosso, e que é objeto desta dissertação.

Além disso, a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, destinada ao ensino médio, não apenas compõe o catálogo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como também, de acordo com o FNDE/PNLD, no ciclo trienal 2015-2017, destaca-se como a coleção mais utilizada dentre as 20 coleções distribuídas em 2015, para o componente curricular História. Este é um aspecto importante, uma vez que para integrar a relação de livros didáticos aptos à escolha de professores, esses passam por rigorosos critérios de avaliação e devem atender as normas do Ministério da Educação. No total foram disponibilizados aos alunos 1.385.765 exemplares da coleção (1º, 2º e 3º ano) ao custo de R\$ 10.056.109,10. A título de esclarecimento no site do FNDE estes valores aparecem separados por série, livro do mestre e livro do aluno (FNDE, 2016).

Isso significa que a referida coleção, não é utilizada apenas pelos alunos que colaboraram com esta pesquisa, mas figura como livro didático de História escolhido pela maioria dos professores no Brasil, quer seja como primeira ou segunda opção. A autoria é de Alfredo Boulos Junior, mestre em Ciências – área de concentração: História Social; doutor em Educação – área de concentração: História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; autor de diversas obras didáticas e paradidáticas e que lecionou nas redes pública e particular de ensino.



A FTD é a editora responsável pela coleção. De origem francesa com mais de 110 anos no mercado editorial, estabelecida no Brasil desde 1902, só no ano de 2015 faturou R\$ 183.697.292,61 com o PNLD - o maior valor dentre todas as editoras em âmbito geral (no seguimento específico do ensino médio, ficou com a quarta posição em valor faturado, atrás das editoras Ática, Saraiva e Moderna).

Embora não seja esse o foco da discussão no momento, é impossível não pensar o livro didático numa perspectiva mercadológica dada as cifras monetárias resultantes especificamente deste material didático. Todavia, a discussão no momento direciona-se para outra vertente, o livro didático enquanto suporte de conhecimento e métodos pedagógicos.

De acordo com Rösen, é necessário ainda aprofundar os estudos sobre a análise do livro em dois níveis: o teórico onde se fará uma explicação dos critérios de análise adequados à especificidade do livro; e o empírico tratando dos conhecimentos ordenados sistematicamente e da configuração que lhes será dado (RÜSEN, 2010, p. 111).

Assim, adotando o referencial teórico de Jörn Rösen, *O livro didático ideal*, que propõe alguns critérios para a construção de um bom livro didático, a análise empírica da coleção foi realizada, observando a seleção de conteúdos e averiguando em cada um dos volumes, página à página, alguma referência sobre a questão agrária no Brasil.

A Coleção “História Sociedade & Cidadania” é composta por 3 volumes, um para cada série do Ensino Médio. No volume 1 (primeira série do ensino médio) os conteúdos abordados se referem à História Antiga e Medieval. Nesse volume a História do Brasil é abordada apenas nos capítulos 1 e 2 que versam sobre o tempo e a história, e sobre a “evolução humana” respectivamente. Neste tópico o Brasil é inserido na temática dos sítios arqueológicos.

No volume 2, direcionado a segunda série do Ensino Médio, os assuntos trabalhados versam sobre História Moderna e História do Brasil colônia. O livro está dividido 16 capítulos organizados em quatro unidades, sendo que nove capítulos se referem à História do Brasil. Esse volume da coleção aborda repetidas vezes a questão agrária no Brasil, especialmente porque debruça-se sobre assuntos como a questão indígena, a colonização da América e a abolição. A quarta unidade é denominada *Terra e liberdade* e ali são discutidos o processo de emancipação política de colônias

espanhola e portuguesa, e a abolição do trabalho escravo no Brasil. É importante salientar, contudo, que os acontecimentos abordados ocorrem no século XIX, período cuja referência fundiária legal é a Lei de terras de 1850. Esse é um período importante para a questão agrária uma vez que a partir desta legislação o processo de concentração fundiária, contou inclusive com um amparo legal. Todavia no que diz respeito a análise de conteúdo, a opção por ater-se ao período posterior a 1964, deve-se ao fato de neste momento o país aprovar uma nova legislação, o *Estatuto da Terra*, que já no artigo 2º condicionava a posse da terra ao cumprimento de sua função social. Todavia, na prática a lei não se efetivou.

O volume 3, dirigido à terceira série do Ensino Médio trata da História Contemporânea e da História do Brasil república. Neste volume é conferida relevância a temática em questão, especialmente aos conflitos agrários do início do século XX, e a substituição da República Velha pelo governo de Vargas. Porém, se limita no período ditatorial e posterior a redemocratização do país.

Também dividido em quatro unidades, possui somente 13 capítulos e apenas cinco discutem a história do Brasil. Destes, três abordam o período de análise, sendo que um deles refere-se a um período imediatamente anterior. A unidade III – *Movimentos sociais passado e presente* discute o período democrático de 1945-1964, e o regime militar iniciado na década de 60. Já a unidade IV intitulada *Meio ambiente e saúde* discute o Brasil na nova ordem mundial.

Para Rüsen, a finalidade de um livro de história é tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, considerando que a aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica e que esta interpreta à experiência do passado tornando possível compreender as condições de vida atuais e desenvolver perspectivas futuras, e que o desenvolvimento dessa consciência está relacionado com a competência narrativa de representar o passado de maneira tão clara que se converta em algo compreensível, é particularmente importante identificar as qualidades que um livro didático deve possuir para cumprir sua função no processo de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2010, p. 112-114)

Assim, esse autor estabelece algumas características desejáveis, as qualidades que um bom livro didático deve apresentar:

Quanto ao aspecto da utilidade para o ensino prático - um guia para a aula em si - o livro didático necessita conter essencialmente: a) Formato claro com estruturação simples e clara dos materiais conteúdos, imagens, títulos, desde o exterior. Deve conter também referências extras e glossário para ampliar os conhecimentos; b) Estrutura didática: a estruturação dos materiais deve ser clara o suficiente para que o próprio aluno seja capaz de reconhecer as intenções didáticas do autor, e os pontos mais importantes dos conteúdos e conceitos metodológicos; c) Relação com o aluno: o livro deve levar em consideração as condições de aprendizagem do aluno, a linguagem deve ser acessível a ele, pois se esta for excessivamente rebuscada, além da dificuldade de compreensão não haverá interesse na sua leitura. A matéria apresentada tem que fazer sentido para sua experiência de vida e ir ao encontro de suas expectativas. A relação entre a interpretação dos conhecimentos históricos apresentados no livro e os problemas no presente contribuiu consideravelmente no potencial de ensino do livro; d) Relação com a aula: o livro só é útil se puder ser usado em sala. Se ele contiver apenas a exposição da história, será inadequado para estimular nos alunos o desenvolvimento das competências de percepção, interpretação e orientação na história, pois este deve ser capaz de julgar, de argumentar, de criticar. A apresentação de documentos pode inclusive sobressair-se ao texto estimulando a aluno a elaborar sua exposição do material, de modo que os materiais que compõe esse livro não podem ser meramente ilustrações para a confirmação do texto, precisam oferecer oportunidade de verificar, estabelecer contextos com base nessa documentação (RÜSEN, 2010, p. 115-118).

A análise da coleção didática em questão mostrou que quanto a formatação, a mesma cumpre com o objetivo, sobressaindo-se em alguns aspectos. Ela apresenta uma estrutura clara, com conteúdo e imagens bem dispostos ao longo das páginas, uma lista de siglas logo no início de cada volume. O sumário explicita bem as temáticas inclusive com imagens que remetem aos capítulos, e a bibliografia consultada, disposta no final de cada um dos três volumes serve de referência para ampliar os conhecimentos sobre o tema desejado. A explicação de termos importantes consta na lateral da própria página em que os mesmos aparecem, e de forma destacada. Realçados, aparecem também endereços eletrônicos para acessar vídeos a fim de ampliar o conhecimento sobre o tema. Além disso as capas, refere-se a temas culturais, e de ação cidadã, trazem sua descrição já na primeira página do livro, e de certa forma apontam para as escolhas teórico metodológicas trabalhadas.

Figura 1 – Capas da coleção “História, Sociedade & Cidadania”



Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. v. 1, 2 e 3. São Paulo: FTD, 2015.

Com relação a estrutura didática, o formato métrico desse livro segue o padrão do livro didático brasileiro, que surge na década de 1970. Já na apresentação, o autor relata a preocupação em fazer o aluno pensar historicamente, como forma de compreender melhor o meio onde vive, e assume textualmente que tentou se colocar no “lugar do aluno” diante do livro didático. Os assuntos são separados por capítulos repletos de imagens, questionamentos e atividades de reflexão. Em linhas gerais a coleção atende esta característica sobre um bom livro didático.

Na relação com o aluno, a linguagem usada no livro é bastante clara, embora alguns alunos demonstrem certa dificuldade em compreender aquilo que leram. Todavia, é possível que isso mais esteja relacionado aos problemas de leitura e interpretação, que os acompanham durante os processos formativos do que propriamente com a linguagem utilizada. Ademais, os indicativos de vídeos são contributos para ampliar o conhecimento dos estudantes. No que se refere a relação dos conhecimentos históricos com a percepção do presente, não é possível visualizar isso de maneira tão evidente, pois há poucas inserções. Todavia, o papel do professor nesse momento é importante, porque, embora isso não seja tão claro, a ação do professor permite que, por meios dos textos e das imagens se estabeleça uma conexão com os problemas do presente.

E por fim, na relação com a aula, os livros didáticos desta coleção, trazem muitas atividades e questionamentos que podem ser realizados em sala sem grandes problemas. Aliás, o conteúdo por vezes parece muito reduzido, porém, ainda nesta perspectiva instiga o aluno a buscar aquilo que não está explícito. No conjunto da obra, com alguns problemas, a coleção responde de maneira adequada aos critérios exigidos por um livro didático.

Em toda a coleção a questão imagética sobressai. As imagens não são meramente ilustrativas, mas se inter-relacionam com o texto e conferem a ele significado. Ao final de cada capítulo é conferido um espaço para trabalhar a relação entre história e imagem, no quadro “A imagem como fonte”. Ali é apresentada ao aluno uma ou mais imagens e na sequência algumas questões são propostas, afim de propiciar ao aluno uma inter-relação entre a figura, os conteúdos trabalhados e a sociedade, naquilo que Rüsen como uma construção de experiência histórica genuína (RÜSEN, 2010, p. 120). De acordo com Kossoy, as imagens revelam seu significado quando ultrapassamos sua barreira iconográfica, quando recuperamos as histórias que trazem implícitas em sua forma fragmentária (KOSSOY, 2005, p.36).

Outro aspecto interessante observável no livro é que ao longo de cada capítulo, o autor faz referências a vídeos que abordam a temática em questão. A respeito dos vídeos não é possível fazer qualquer comentário uma vez que os mesmos não foram analisados.

Mas se no quesito imagem o livro está bem alicerçado, naquilo que se refere ao texto, ocorrem alguns problemas. Não me refiro aos elementos textuais ou às terminologias. Embora o autor - ou revisor -, seja bastante detalhista e atencioso com as terminologias e definição utilizadas ao longo do texto, e isso é uma qualidade deste livro, o mesmo não pode ser dito sobre o conteúdo especificamente. Neste ponto é válido referenciar o diagrama de comunicação de Darnton (1982). Nele o autor esquematiza os processos pelos quais o livro passa até chegar ao leitor. E conforme o próprio Darnton reconhece, o diagrama talvez não consiga captar todas as metamorfoses do texto na medida que ele passa por sucessivas edições, minimamente permite delinear os estágios de um processo concreto, que conecta autores com leitores em uma série de estágios claramente ligados (DARNTON, 2008, p. 64).

A respeito dos conteúdos, a crítica se dirige à falta de profundidade atribuída aos temas e fatos abordados. Por vezes o texto é tão resumido que torna difícil a

compreensão dos processos pelo aluno. É notório, que os elementos adicionais, imagens e indicativos de vídeos, por exemplo, possam suprir parcialmente este déficit. Ademais, o livro fora pensado, também, para atender seu leitor, um adolescente do século XXI, cada vez mais refém do excesso de informação disponível, sobretudo nas mídias digitais. No que diz respeito a atrair a atenção do estudante, penso que o livro cumpre o papel que imagino ter se proposto. Porém, reitero que um texto mais minucioso facilitaria a sua compreensão.

Neste ponto não há como desvincular o resultado daquilo que chega ao leitor de uma questão mercadológica, já que o livro, em sua materialidade, conforme Munakata:

[...] é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido (MUNAKATA, 2012, p.184).

É importante salientar que o livro didático nesse formato que conhecemos hoje (19 cm x 26 cm) surgiu entre os anos de 1960 e 1971, em pleno regime militar. Esse tamanho, um pouco maior que os demais (15 cm x 21 cm), foi aplicado apenas na coleção Sergio Buarque de Holanda. Uma configuração semelhante foi utilizada na coleção de Julierme de Abreu e Castro (21 cm x 26 cm), exatamente para posicionar melhor os textos e as imagens, que não tinham uma função meramente decorativa (MÁSCULO, 2008, p.19).

Essas especificações métricas do livro didático são uma informação importante, pois quando o autor ou mesmo a editora prioriza o uso de uma fonte em detrimento de outra, isso não necessariamente ocorre pelo demérito atribuído a fonte, mas sobretudo por uma questão espacial, pois se o livro fonte de informação é também uma mercadoria, e como tal precisa se adequar aos padrões editoriais para ter aceitação mercadológica, e de público, suas dimensões assumem caráter decisivo nesse processo.

Isso posto, sequencialmente será apresentado uma descrição sobre os pontos em que a questão agrária brasileira aparece, direta ou indiretamente, no livro didático destinado ao terceiro ano, na coleção em análise. Nesse ponto foram desconsiderados os conteúdos que tratam da História geral, e a análise teve como foco aqueles que abordam

a História do Brasil, com ênfase ao período que antecede imediatamente a Ditadura Militar, até o espaço temporal mais próximo da atualidade, tratado nesse livro, com ressalva que seu ano de publicação é 2013.

No que diz respeito a análise do volume 3 da coleção *História, Sociedade e Cidadania*, para o objeto em si – a questão agrária brasileira – a mesma é abordada no capítulo III que trata da Primeira República do Brasil. Esta é talvez a fase que a questão agrária recebe maior atenção. O capítulo denominado “Primeira República: dominação e resistência”, já é um indicativo das lutas travadas, tanto no campo quanto na cidade, para manter ou conquistar o direito de permanecer na terra, ou melhores condições de trabalho e vida. Possui 27 páginas sendo que 12 delas se dedicam a tratar questões relativas a terra. Aqui é discutida a questão política relacionada à agrária, sobretudo o coronelismo e o voto de cabresto. A Amazônia e a borracha também são parte deste capítulo. Outra abordagem diz respeito a imigração italiana, e asiática, mão de obra para os cafezais pequenos proprietários de terra no sul do Brasil, São Paulo e Minas Gerais. Mas a ênfase especial é conferida aos movimentos rurais: Cangaço, Guerra do Contestado e Guerra de Canudos.

Figura 2 – Ilustrações presentes na coleção *História, Sociedade & Cidadania*



Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. v. 3. São Paulo: FTD, 2015.

O capítulo referenciado é repleto de imagens (31 no total, entre mapas, gráficos, fotos, quadros), de boa qualidade. Algumas, apresentam características um tanto ilustrativas, mas a maioria delas estimulam a interpretação, inspiram a compreensão histórica, fazendo perceber as diferenças entre passado e presente, e levando a vários questionamentos, como aqueles elencados pelo próprio autor, mas também a indagações

individuais sobre certas permanências ou similaridades que podem ser encontradas na atualidade.

As duas imagens, que foram intencionalmente selecionadas por tratarem sobre os conflitos por terras vividos nos Brasil, referem-se respectivamente a Guerra do Contestado e a Guerra de Canudos, e inspiram ao debate e a busca por novos referenciais históricos que possibilitem ao aluno, compreender essa experiência histórica. A partir dessas imagens é já possível perceber que a abordagem adotada não será de um movimento messiânico, embora a religiosidade envolta nesses movimentos seja abordada, inclusive com outras imagens, mas de processo de luta social, porém numa perspectiva que permite ao aluno enxergar os diversos grupos afetados de forma diferente. A primeira imagem, inclusive estampa também o sumário do livro.

Figura 3 – Mapa da região da Guerra do contestado



Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. v. 3. São Paulo: FTD, 2015.

Rüsen salienta que para que a percepção histórica seja alcançada, por meio do livro didático, é necessário que ele apresente pelo menos três características. A primeira delas refere-se a maneira como o material é apresentado. Nesse quesito ao focalizar a importância dos mapas, Rüsen salienta que eles ilustram a dimensão do espaço no tempo histórico, e que normalmente sua apresentação é estática, mas ao inserir símbolos de movimento, sombreamento de cor isso ajudaria na melhor compreensão do processo histórico no espaço (RUSEN, 2010, p. 120).



Percebe-se no mapa acima, algumas dessas características. Embora não haja indicativo de movimento, o uso de cores diferentes e os destaques de áreas específicas complementados pela legenda correspondem a alguns critérios desejados em um mapa.

No capítulo 6 denominado a *Era Vargas* que aborda o Brasil no período de 1930-1945, a questão agrária é tratada de maneira muito discreta. São apenas três inserções: na página 121 - ao tratar do tema o aliancismo - a reforma agrária aparece como um dos pontos do programa da Aliança Nacional Libertadora (ALN); na página 123, já no período do Estado Novo, à referência à queima do café para dar novos rumos à economia agrícola brasileira e por fim na página 130 o espaço “O Texto como Fonte” é apresentada uma excerto de Mary Del Priore. O texto trata do programa que a ALN pretende implementar, e nem aparece ações que visam sanar os brasileiros, dentre eles a concentração fundiária, e propõe a entrega dos latifúndios ao povo brasileiro, a libertação das camadas camponesas dos pagamentos de tributos, a defesa da pequena e média propriedade.

O capítulo 10 – intitulado *De Dutra a Jango: Uma experiência democrática*, é onde se inicia o período de real interesse desta análise, pois em 1946 é elaborada uma nova constituição do Brasil onde a terra pela primeira vez admite uma função social. Aliás, no livro didático existe um tópico específico para esta constituição, mas nenhuma referência ao tema. O capítulo possui 21 páginas e a ênfase é na história política. São somente cinco menções à temática agrária ao longo de todo capítulo. Nas páginas 192 e 194, as duas menções são ao processo de mecanização da agricultura, inserida na meta de industrialização do país, durante o Governo de Juscelino Kubitschek. Neste ponto, o crescimento do desemprego no campo, e a exploração da mão de obra rural aparecem como resultado desta industrialização quer seja porque houve a substituição do trabalho braçal pela máquina, ou porque aqueles proprietários que não investiram em tecnologia intensificaram a exploração dos trabalhadores.

Ainda no capítulo 10 as páginas 199 e 202 respondem pelas principais inserções sobre a questão agrária, aqui são abordadas as reformas de base do governo João Goulart que contribuíram decisivamente para o golpe militar de 1964. Dentre as reformas propostas pelo então presidente, estava a reforma agrária. Outro elemento que aparece, inclusive com destaque, é o apoio das ligas camponesas às reformas. Aliás neste ponto vale ressaltar que no livro o termo ganha evidência em uma nota com a devida explicação, informando que as Ligas camponesas eram associação em defesa dos

trabalhadores rurais, que nasceu em Pernambuco e se espalhou por outros estados brasileiros e que lutavam pela sindicalização do trabalhador rural, pela adoção de impostos no campo e pela reforma agrária. Na sequência, o texto cita o comício de Jango em que ele anuncia a desapropriação, para fins de reforma agrária, de terras com mais de 100 hectares às margens das rodovias, e isso é tratado inclusive como um dos principais motivos para as reações contrárias que culminaram na derrubada de Jango. Neste ponto há o indicativo de um vídeo de dois minutos com o comício de Jango. Sobre este assunto duas questões são propostas na lista de exercícios constantes na página 202.

Durante os governos militares no Brasil e na redemocratização o tema aparece apenas duas vezes: guerrilha do Araguaia, movimento de guerrilha rural na região do Bico do Papagaio, (divisa entre os Estados do Pará, Tocantins e Maranhão). Nesse ponto há o indicativo de dois filmes, *Lamarca*, e um documentário de 51 minutos sobre a guerrilha. O texto do livro reforça o combate ao movimento que resultou num massacre. Já no Governo Sarney, a questão agrária aparece com a participação dos movimentos sociais na elaboração da constituição de 1988, e no reconhecimento do direito à terra aos povos indígenas e aos remanescentes quilombolas, e na ampliação da reforma agrária em terras improdutivas. Há também uma foto de indígenas nas galerias do Congresso nacional no dia da promulgação da constituição.

Figura 4 – Indígenas no Congresso Nacional em 1988.



Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. v. 3. São Paulo: FTD, 2015.

A imagem acima, relacionada ao momento histórico atravessado pelo Brasil abre um leque de possibilidade para o questionamento por parte dos alunos e a defesa da sua “opinião ou ponto de vista” necessariamente pressupondo um processo argumentativo. Isso é extremamente proveitoso na interpretação da experiência histórica. Muitos elementos estão embutidos nesta imagem: o retorno da democracia no Brasil após um longo período ditatorial, a participação social de grupos indígenas, o estar para além da “aldeia”, e a luta pela terra, dentre tantas outras possibilidades que essa imagem permite.

O 13º e último capítulo do livro trata do Brasil na nova ordem mundial. Ao todo o tema aparece em seis momentos deste capítulo inclusive com a apresentação de 3 imagens, e a conclusão da unidade, e do livro, com a proposta de um debate sobre o uso de agrotóxicos na lavoura. Imagem e dois textos de fontes diferentes compõe o quadro debatendo e concluindo a unidade.

O capítulo é aberto como uma charge colorida que ocupa metade da primeira página do capítulo final do livro. Ela refere-se à comemoração dos 500 anos do Brasil, e embora não discuta a questão agrária diretamente, evidencia o processo discriminatório sofrido pelos povos indígenas, sua resistência e relação de poder estabelecida entre aqueles que controlam ou fazem parte do quadro político.

A primeira inferência a questão agrária aqui é encontrada de maneira bastante concisa na página 265. O momento histórico é a disputa presidencial de 1989, e a citação “promoção da reforma agrária” aparece como uma das propostas do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva.

As duas referências seguintes são encontradas na página 271 e se inserem no contexto do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC. A primeira relaciona-se aos efeitos da crise econômica daquele período, enfatizando as ações e manifestações promovidas pelos movimentos sociais, dentre eles o MST, pedindo respeito à constituição. A segunda traz em destaque a questão agrária. Trata-se do boxe – Para Saber Mais.

Ali está inserida uma fotografia relativamente pequena, porém a única da página com uma representação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em primeiro plano, está a bandeira dos movimentos, e ao fundo aproximadamente 20

pessoas diante de uma cerca em um campo aberto. Sob a imagem a legenda “acampamento dos Sem-Terra em Ronda Alta (RS) em 2001”. No texto é apresentado, de maneira bastante sucinta, um breve histórico do movimento, desde seu surgimento, passando pelas ocupações e conflitos, até a elevação no número de assentados durante o governo FHC, resultado das pressões impostas pelo MST.

Embora o tema não seja aqui tratado de maneira profunda, ele fornece alguns elementos que podem despertar o interesse no aluno em conhecer mais sobre o assunto, especialmente, no que tange aos conflitos agrários, pois cita um dos maiores conflitos das últimas décadas, ocorrido em Eldorado dos Carajás. Uma crítica neste ponto, é que embora esse livro didático seja bastante rico em sugestões de vídeos e documentários disponíveis na internet, não há, para esse assunto nenhuma indicação. Além disso, por ser tratar de um tema bastante atual e recorrente num país com forte economia agropecuária, com perversa divisão fundiária, este tópico mereceria maior notoriedade.

Figura 5 – Assentamento do MST no Rio Grande do Sul em 2001



Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. v. 3. São Paulo: FTD, 2015.

A imagem acima é particularmente importante porque dá visibilidade ao mais conhecido movimento de luta do campo.

Na sequência encontramos o debate no segundo governo Lula. O autor relata o pouco avanço observado no campo da reforma agrária, especialmente quando comparado a outros aspectos socioeconômicos que demonstraram grande melhoria na vida da população. O texto ressalta que a distribuição agrária permaneceu praticamente

inalterada nas duas últimas décadas, com a concentração de metade das terras nas mãos de latifundiários.

Posteriormente, o boxe – Dialogando – lança uma questão sobre o que pode ser feito para acelerar a reforma agrária no Brasil. Trata-se apenas de um parágrafo, seguido por um questionamento, mas que contribui, sobremaneira, para o professor suscitar uma discussão sobre o processo de concentração fundiária no Brasil ao longo dos anos.

Interessante notar porém, que o autor refere-se apenas as duas últimas décadas, e não sobre o processo histórico dos séculos de formação de latifúndios nestas terras, e de sua concentração nas mãos das mesmas famílias.

Do ponto de vista político, importante observar que os avanços no processo de redistribuição fundiária estão creditados ao governo FHC, período em que o Brasil esteve sob a égide de um Estado mínimo, contrapondo-se ao governo Lula cujas políticas públicas estavam mais alinhadas às questões sociais e sensíveis aos anseios dos movimentos sociais. Uma análise possível neste sentido, relaciona-se exatamente com os programas adotados por ambos os governos.

Durante séculos a reforma agrária sequer figurou como uma questão passível de discussão, e quando as pressões populares obrigaram os governos a agir, as legislações e políticas implementadas, restringiram-se a criar normas e órgãos que fomentaram “profundas” mudanças, de modo que nada se alterasse. A exemplo disso a lei de terras de 1850, o Estatuto da terra de 1964, a Constituição de 1988, ou a criação do INDA, INCRA, MIRAD e tantos outros que não conseguiram efetivamente cumprir com seu propósito, sobretudo em função da força do grande capital. Assim é compreensível que a elevação no número de assentamentos, no Brasil da década de 1990, insira-se exatamente no processo de séculos de negligencia estatal e luta por parte dos pequenos trabalhadores rurais, expropriados do principal meio de trabalho e renda.

Talvez por isso o contrassenso sobre o Brasil dos anos 2000 ganhe tal magnitude, já que eram esperadas ações mais concretas do Estado, no processo de reforma agrária o que efetivamente não se verificou. Contudo, nenhuma destas, ou outras problemáticas são levantadas pelo autor, ficando a cargo do docente dar os encaminhamentos para que os alunos façam análises que extrapolem minimamente o texto e a imagem.

A penúltima inserção relativa a terra não está diretamente vinculada a questão agrária, mais exibe a imagem de uma grande porção de terras degradadas em virtude da exploração por garimpo, na região amazônica. O texto cita o desmatamento da região amazônica cujos índices preocupam os ambientalistas. Contudo, em momento algum relaciona este processo a expansão da fronteira agrícola. Novamente não há indicação de vídeos. Quanto às atividades ao término do capítulo, estas ocupam três páginas, porém nenhuma delas está diretamente relacionada a questão agrária.

Por fim, a última inserção do tema ganha especial destaque. No fechamento da unidade – Debatendo e Concluindo – duas páginas inteiras são dedicadas a isso. Trata-se não apenas da finalização do capítulo, mas, sobretudo do livro didático. Num capítulo cuja discussão central versou sobre os acontecimentos políticos e seus desdobramentos sociais, a finalização da unidade com essa temática ganha especial relevância.

Embora o enfoque do assunto esteja direcionado a questão ambiental, que inclusive abre o capítulo, a imagem apresentada, associada aos dois textos e as quatro questões que seguem remetem a temática agrária. Aliás, a fotografia talvez seja uma das mais significativas, pois apresenta um avião despejando agrotóxico sobre um bananal, na região de São Paulo. O objetivo proposto se insere numa discussão ambiental e de saúde pública, especialmente sobre os efeitos do uso de agrotóxicos na saúde humana. Por outro lado, também permite, inserir uma discussão sobre a produção de monocultura e em grandes latifúndios. Neste momento cabe ao professor dar os direcionamentos possíveis para desencadear uma discussão sobre a concentração agrária, não como o objetivo de fugir ao tema, mas de complementar aqueles possíveis caminhos abertos pela questão.

Figura 6 – Avião despeja agrotóxicos em lavoura



Fonte: BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. v. 3. São Paulo: FTD, 2015.

As duas últimas imagens estão relativamente longe no capítulo, levando em consideração apenas o livro didático será particularmente difícil ao aluno relacioná-las quando avistadas separadamente. Todavia, o conjunto de imagens (22 no total, incluindo atividade e o fechamento da unidade) permite que o aluno interprete a questão agrária no Brasil.

Mas, se por um lado o fechamento do livro didático com essa discussão, confere a temática especial importância, por outro o fato de este ser o último assunto muitas vezes o inviabiliza de acontecer, haja vista que em muitos casos os docentes diante da própria dinâmica de ensino, e da seleção de temas a serem trabalhados, não conseguem esgotar todos os capítulos do livro didático. Todavia, o autor não pode se ater a este detalhe no momento em que elabora o livro, pois cabe a ele tratar sobre uma diversidade de assuntos e abordá-los de forma a torná-los inteligíveis inclusive no contexto do tema proposto.

Com base na exposição fica claro que a questão agrária é abordada de maneira sutil, ao longo dos conteúdos didáticos contidos no livro. Não há um espaço específico para debatê-la, no formato de um capítulo. Talvez porque, como já mencionado anteriormente, este seja um tema objeto da Geografia.

Contudo, suas inserções ao longo do livro didático permitem, minimamente pontuar alguns questionamentos, ou debates sobre o assunto com os alunos. Desse modo, para se proceder a análise sobre a configuração destinada a questão agrária, requer permear por vários conteúdos específicos, mas que neste momento serão postos em segundo plano a fim de conferir possibilidade de análise sobre o modo como a questão agrária é abordada nesse livro didático e se ele possibilita uma aprendizagem histórica.

Ainda com base no texto de Rüsen, para que ocorra a aprendizagem histórica e conseqüentemente a consciência histórica é necessária que haja competência narrativa, ou o desenvolvimento da habilidade de narrar por parte dos alunos. Para tanto é preciso que essa narrativa contemple: a) *competência perceptiva*: o aluno precisa ver o passado como algo distante e diferente do presente; b) *competência interpretativa*: interpretar o passado em relação e conexão de sentidos com a realidade; c) *competência de orientação*: admitir e integrar a história como construção de sentidos com o passado por meio da própria experiência de vida (RÜSEN, 2010, p. 114).

Assim, analisando a questão agrária no referido livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a primeira observação que deve ser pontuada é que esta temática somente pode ser observada inserida junto aos conteúdos históricos, e que portanto, não é tratada com destaque, ou especificação, na forma de um capítulo ou sub título, de modo que o aluno necessita pinçá-la dentro do contexto histórico, dentre os três principais momentos/acontecimentos históricos registrado no livro a saber: as revoltas no Brasil da Primeira República, especialmente as guerras de Canudos e Contestado; as reformas de base do governo João Goulart na década de 1960; e o Brasil pós redemocratização.

Desse modo sob a ótica da competência perceptiva, o modo como o tema é apresentado ao longo dos textos sem especificidade tão evidente, exige dos alunos um esforço extra a compreensão da experiência histórica sobre a questão agrária podendo mesmo ficar impossibilitada. Porém é possível perceber que as experiências ali tratadas a segmentação do passado/presente está bem alicerçada.

Embora as informações históricas sejam relativamente limitadas e os textos historiográficos, ou documentos históricos estejam praticamente ausentes, é possível lançar questionamentos e interpretá-los quando surgem no livro, mas certamente haverá dificuldades. Existe um número considerável de imagens, inclusive mapas, que não



atuam meramente como ilustrações e, embora o mapa não apresente todos os elementos, alguns são fundamentais para a interpretação da questão agrária. Eles estimulam o aluno a comparar as diferenças entre o passado e a atualidade, compreender e interpretar a realidade histórica. Sobre o texto quando existente é relativamente curto e não abrange temática, de forma a compreendê-la.

*Na pluralidade da experiência histórica* - o livro didático deve apresentar ao mesmo tempo duas dimensões da experiência histórica: uma, que leva em conta os acontecimentos em um dado espaço de tempo, e neste campo estão inseridas as experiências econômicas, sociais, políticas e cotidianas, esta última entendida num aspecto geral e não individual; e a outra, que trata as experiências históricas ao nível das mudanças ao longo do tempo, seja ele de curta ou longa duração (RÜSEN, 2010, p. 121). Nesse sentido, ao considerar o livro como um todo, estabelecendo uma interconexão entre os movimentos de luta pela terra no início do período republicano, relacionando-os as tentativas da reforma de bases, impulsionadas pelas ligas camponesas, chegando ao MST, é possível perceber os acontecimentos em um dado espaço e tempo bem como sua mudança ao longo do tempo, tanto na curta quanto na longa duração.

Quanto à pluriperspectividade, as diferenças no modo de percepção da questão agrária foram bem explicitadas entre os múltiplos lados envolvidos, isso para o caso de Canudos e para as reformas de base de João Goulart. Já no quesito luta pela terra, no período atual, onde o MST é mencionado, esse critério não está tão evidente.

De acordo com Rüsen (2010), a interpretação histórica consiste em “saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentidos com a realidade”. Por isso somente pela interpretação da consciência histórica os acontecimentos do passado ganham sentido. Assim o livro didático deve proporcionar uma interpretação de maneira concreta. Para tanto deve observar as normas científicas da História e não se desvencilhar delas. Mas a investigação abrangida deve considerar os conhecimentos apenas com a finalidade didática e específica. Isso significa que não deve conter falhas, ou apresentar interpretações que contradigam o conhecimento científico.

No que concerne às normas técnicas, as abordagens sobre a questão agrária no livro em análise atendem aos critérios normativos. Não foram observadas citações de

historiadores ou teóricos das demais áreas. Na apresentação das imagens, todas trazem a referida fonte. Os vídeos sugeridos vêm acompanhados do respectivo endereço eletrônico, muito embora não conste a data de acesso. No texto não são perceptíveis discrepâncias entre o conteúdo estruturado didaticamente e a historiografia conhecida. Ademais, é apresentada na bibliografia consultada, pelo menos seis referências que tratam da temática em questão, o que permite inferir que o texto didático se estruturou a partir do referencial teórico bibliografado.

Quanto as capacidades metodológicas e a pluriperspectividade, no que tange a interpretação dos princípios metodológicos mais importantes da história, o livro didático em questão cumpre parcialmente essa função. Embora sejam apresentados alguns elementos metodológicos constituintes para a narrativa da consciência histórica, o texto se guia por um fio condutor mestre. A narrativa obedece a um princípio prioritariamente econômico, ainda que as multiplicidades causais para o desenrolar da revolução sejam elencadas com relativo destaque. A argumentação para os conhecimentos históricos é relativamente pequena, o que pode dificultar a reflexão acerca dos problemas metodológicos e teóricos por parte do aluno/leitor.

Contudo, conforme já mencionado anteriormente, no conjunto o livro consegue estabelecer certas relações entre os acontecimentos em momentos distintos, mas que se sucedem em muitos aspectos, especialmente na luta pela terra, seja ela no final do século XIX, no XX ou nesse início do XXI.

Quanto à força de convicção da exposição, embora este capítulo não atenda a todos os critérios da interpretação histórica, o texto é inteligível, não excede a sobrecarga emocional especialmente nas figuras, e está inserido, dentro de uma lógica histórica. Relaciona-se com outros conhecimentos históricos, porém nas poucas vezes em que é abordado.

De acordo com Rüsen, a orientação histórica deve permitir, relacionar os conhecimentos históricos apreendidos às explicações do presente, de modo que marque a própria experiência de vida do aluno (RÜSEN, 2010, p. 125).

Neste quesito, a forma como o capítulo está estruturado compromete as perspectivas globais de Rüsen, pois é tímida a relação identitária, entre o assunto, os sujeitos históricos do período, e aluno. O que mais se aproxima desse ponto são as

sucessivas lutas pela conquista da terra. Nessa perspectiva, talvez seja possível aos alunos relacionarem os acontecimentos com as atuações no presente.

Sobre o juízo de valor, é razoável inferir que o texto lança questionamentos aos alunos com a finalidade de que os mesmos possam emitir sua “opinião”. Todavia não consigo afirmar que este juízo está relacionado diretamente à perceptividade do presente uma vez está não está tão claro ao longo do livro.

Embora a questão agrária no Brasil – e aqui me refiro a conflitos agrários, luta pela terra, ações que questionam a concentração fundiária – não ganhe destaque, no período histórico, até porque talvez isso não figure como um conteúdo histórico passível de ser ressaltado, é importante salientar que as inserções que ocorrem, sobretudo neste último capítulo, possibilitam, mediante complementação do professor, criar produtivas discussões sobre o assunto, não com a finalidade de esgotar o tema, mas de suscitar debates que ampliem os horizontes dos alunos, sobretudo naquilo que concerne a maior justiça social no campo e conseqüentemente na sociedade e na vida humana.

### **CAPÍTULO III - PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA**

Os problemas fundiários decorrentes da estrutura agrária brasileira, que se constituiu e consolidou no país ao longo dos séculos, ensejaram lutas, conflitos, guerras, debates e produções científicas, mas também serviram para construir no imaginário dos brasileiros diferentes percepções sobre a questão agrária no Brasil.

Os capítulos anteriores dedicaram-se a discutir a “Questão agrária” e a “Questão agrária no Ensino de História”, numa tentativa de mapear não apenas a temática em si, mas também o modo como este assunto, é ou não, trabalhado pela História no ensino médio. Isso porque oportunizar aos jovens estudantes a compreensão, a partir do olhar histórico e historiográfico, dos problemas sociais e econômicos que a concentração fundiária potencializa, possibilita-lhes o desenvolvimento de uma consciência histórica, com visão crítica sobre a temática ora discutida. A partir de então torna-se possível refutar os discursos provenientes do senso comum, dos interesses econômicos e mercadológicos, ou dos vários grupos que detêm o interesse de manter essa realidade inalterada.

Este capítulo dedica-se a analisar e discutir as ideias que os jovens estudantes, ingressantes e concluintes, do ensino médio de uma escola técnica profissional de Mato Grosso, apresentam sobre a questão agrária brasileira, buscando compreender historicamente suas percepções históricas sobre a temática em questão.

Embora os estudos sobre a questão agrária brasileira sejam realizados desde pelo menos o Brasil Império, e que os resultados destes trabalhos sejam amplamente conhecidos e referendados nos meios acadêmicos e científicos; que os movimentos sociais e as instituições ligadas a promoção da justiça social e a luta pelo acesso à terra, como Comissão Pastoral da Terra - CPT, conjuguem enormes esforço com a finalidade de tornar a distribuição da terra mais justa, e no sentido se socializar a luta; ainda é bastante comum encontrar indivíduos na sociedade brasileira, que não percebem a problemática gerada pela concentração fundiária, e tampouco consigam estabelecer uma

relação entre os problemas socioeconômicos enfrentados pelos brasileiros, a luta pelo acesso à terra e a grande concentração de terras no país.

Esta percepção distorcida interiorizada pelos indivíduos pode ser resultado da construção de um discurso, produzido no campo simbólico pela classe dominante, cujo poder está assentado no capital econômico, sendo disseminado em diferentes esferas sociais para se cristalizar ao imaginário da população.

A grande problemática disso reside no fato de que uma vez que o sujeito social não compreende a construção do discurso que molda sua percepção acerca da propriedade da terra, também não consegue se subsidiar de elementos para desconstruí-lo, haja vista que não o percebe como gerador de expropriação e conflitos sociais.

Bourdieu, faz uma análise deste poder simbólico. Apoiado nas concepções de Durkheim e Marx, ele explicita a visão durkheimiana de que o poder simbólico é um poder de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica, mas também um sentido imediato do mundo, e em particular do mundo social. Assim, os símbolos tornam-se instrumentos de integração social, pois tornam possível o consenso acerca do mundo social, que contribui para a reprodução da ordem social (BOURDIEU, 2012, p. 09).

Bourdieu afirma ainda, que numa concepção marxista, diferentemente da durkheimiana, o sistema simbólico privilegia as funções políticas em detrimento da gnoseológica. Neste caso, as ideologias servem a interesses particulares que tendem a apresentar-se como interesses universais, comuns ao conjunto dos grupos. Assim, cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, para a integração fictícia da sociedade, levando-a a desmobilização, para a legitimação da ordem estabelecida e para a legitimação destas distinções (BOURDIEU, 2012, p. 10).

Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes, de comunicação e de conhecimento, os sistemas simbólicos cumprem sua função política de imposição ou legitimação da dominação. A força dos sistemas simbólicos reside justamente no fato de suas relações de força se manifestarem de forma irreconhecível (BOURDIEU, 2012, p. 11-14).

Dessa maneira,

o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e de fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de

mundo, e deste modo a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. [...] O que faz o poder das palavras, e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2012, p. 14 -15).

É deste poder também, que se valem muitos grupos econômicos do mundo rural, pois suas palavras ganham a legitimidade econômica, na medida em que concentram grande capital e renda, legitimidade social na medida em que encontram porta-vozes autorizados para reproduzir suas falas de modo crível, e legitimidade capital, quando a sociedade não apenas é desmobilizada no enfrentamento dessa realidade, mas compra o discursos de que os movimentos sociais do campo são constituídos por um grupo de indivíduos pouco dispostos ao trabalho e responsáveis pela promoção de arruaças, badernas e invasão da propriedade privada.

Ademais, em muitos segmentos da sociedade brasileira é perceptível um entendimento coletivo de que o agronegócio é um grande gerador de emprego e renda no país. Comumente as pessoas reproduzem a ideia de que as grandes fazendas ou as empresas ligadas ao agronegócio são elementos de resolução dos problemas econômicos do país, especialmente pelo montante de capital gerado e acumulado por elas.

Segundo Linhares e Silva, na década de 1980, as visões conservadoras, que acreditavam num progresso automático das forças econômicas, levaram na verdade a uma enorme exclusão social. A proposta de assentar 1,5 milhões de família no governo Sarney, mesmo após a promulgação da constituição de 1988, que criava mecanismos jurídicos para realizar a reforma agrária, mal saiu do papel. Em contrapartida o centrão ruralista se fortaleceu para impedir qualquer alteração estrutural da sociedade brasileira. Assim, diante da paralisia estatal, os movimentos sociais organizados foram à luta, e frente ao cenário conservador a violência no campo explodiu. Centenas de trabalhadores sem-terra perderam suas vidas nessas lutas. O clima de violência passou a ser claramente atribuído ao movimento dos trabalhadores sem terras, e muitas mortes de camponeses ficaram sem elucidação (LINHARES e SILVA, 1999, p. 95-96).

Os proprietários de terras, passaram a organizar marchas e carreatas pedindo o “fim da baderna” e a punição criminal dos “cabeças das arruaças”, anunciando inclusive a criação de milícias e a invasão de escritórios do movimento sem-terra, em ações claramente contrárias à reforma agrária. Somados a isso o próprio ministro da agricultura em 1997, declarou achar legítima a ação dos produtores rurais, defendendo inclusive a mobilização do setor patronal, frente as “invasões” dos sem-terra, fato que foi noticiado no meio jornalístico (LINHARES e SILVA, 1999, p. 202-203).

Sobre as reservas indígenas, outro grande ataque também foi lançado. Ali o argumento é que foram concedidas terras demais para índio de menos. A legitimação dessa ideia fez do ano de 1996 um marco trágico na história indígena, com 109 invasões a suas terras, quinhentas mortes e mais de 100 mil casos de doenças. Muitas vezes a proletarianização forçada e falta de terra levou os indígenas ao suicídio (LINHARES e SILVA, p. 206-207).

Obviamente que, o fato de parte da sociedade brasileira enxergar no agronegócio um celeiro de oportunidades, ou mesmo o motor para o crescimento e enriquecimentos dos brasileiros, e conseqüentemente de não perceber os problemas agrários resultantes da elevada concentração de terras no país, deve-se não apenas ao poder econômico e ao capital acumulado pelos setores ligados ao agronegócio, como os latifundiários por exemplo, mas também um poder adicional muito efetivo para a construção de sentidos simbólicos que serão repetidamente veiculados, até sua incorporação no imaginário social.

Assim, a criminalização dos movimentos sociais e da luta pela terra, bem como a exaltação do agronegócio, foi se construindo ao longo de décadas por um discurso seletivo e direcionado a atender os interesses de um grupo específico, e de modo a criar uma imagem que vai se cristalizando no imaginário social e posteriormente se reproduzindo.

A ideia de “imaginário social” pode assentar-se nas “representações sociais”, porém, é necessário distinguir as abordagens deste imaginário. Enquanto abordagens pré-textuais os imaginários são entendidos como criações que ocultam, manipulam, ou expressam aspectos de uma realidade que também é sua fonte originária, neste caso ele em nada se distingue das ideologias, já no caso das abordagens textuais constituem-se

numa tentativa de perceber de que modo tais imaginários constituem a própria realidade, inclusive a social (FALCON, 2000, p. 52).

O imaginário social é, assim, uma força reguladora da vida coletiva, que ao definir lugares, hierarquias, direitos e deveres constitui um elemento decisivo de controle dessa mesma vida coletiva, aí incluindo o exercício do poder, conforme afirma Falcon (2000, p.53), citando Elias (1985, 1994a e 1994b).

A veiculação midiática dos benefícios gerados pelo setor, pode criar no imaginário popular a ideia majestosa de que o agro é um celeiro de oportunidades para o desenvolvimento econômico do país, e para a resoluções de problemas de geração de emprego. Os meios de comunicação são um veículo muito eficiente nesse processo. Como exemplificação é possível citar a conhecida propaganda, “agro é tech, agro é pop, agro é tudo” criada e veiculada pelas gerências de Marketing e Comunicação da Rede Globo. A campanha apresentava vídeos de 50 segundos sobre produtos do agronegócio, valorizando a importância desse setor para a economia do país, inclusive referindo o quanto geraria de empregos (TAVARES, 2018).

Contudo, a propagandística do setor não fica restrita aos blocos de comercial exibidos entre um programa e outro. Muitas vezes ela está inserida na programação como um todo, em telenovela, nos programas de entretenimento de modo geral, no próprio setor jornalístico, apresentado de maneira indireta, e, portanto, irreconhecível como elemento propagandístico.

Tavares afirma que há um movimento na mídia brasileira de valorização do setor, de torná-lo “pop”, em uma versão que foca combinar, o máximo possível, uma cultura de valores cristalizados no Brasil do início do século XX, às práticas de consumo que garantem um verniz de modernidade (TAVARES, 2018).

Mas, é importante salientar que essa ação não terá alcance total, pois sempre haverá sujeitos que divergem de suas enunciações e direcionamento. Neste sentido, Falcon (2000, p. 53), afirma que os imaginários sociais são também lugares de conflitos sociais e, por consequência, igualmente alvo de tais conflitos.

Deste modo, estudar as ideias que um grupo de alunos possui sobre a questão agrária brasileira abre caminho para compreender quais percepções se assentam no imaginário estudantil, e que podem se estabelecer na sociedade futura.



Assim, a ideia de investigar as percepções sobre a questão agrária brasileira, nasceu do contato com jovens estudantes de uma instituição educacional, voltada especialmente ao ensino das ciências agrárias. Em 2015 passei a lecionar a disciplina de História no curso Técnico em Agropecuária integrado ao nível médio, em uma instituição de ensino sediada em área rural, e onde a maior parte dos cursos ofertados estava ligada as ciências agrárias. Ao longo dos meus anos de magistério, esta foi a primeira vez que tive tal experiência. Assim nas aulas de História, passei a inserir exemplificações e estabelecer correlações com temas ligados à ruralidade. Porém era perceptível que parte dos alunos expressavam “opiniões” carregadas de senso comum. Em conversas informais extraclases, por vezes, isso também se repetia. Mas o que mais me intrigava era que parte dos estudantes, alguns filhos de pequenos produtores e muitos deles oriundos de propriedades provenientes da reforma agrária, reproduziam um discurso próprio do agronegócio.

A partir desse ponto, passei a me interessar mais pelas falas dos estudantes sobre assuntos como, agricultura familiar, conflitos por terra, reforma agrária e agronegócio. Isso porque, para além de constituir o tecido social ao longo de sua existência, esses estudantes, diferentemente dos demais estudantes secundaristas, terão acrescidos a sua formação estudantil o conhecimento técnico em agropecuária, e conseqüentemente responsabilidade técnica que lhes permite atuar profissionalmente na área.

Nesta perspectiva, espera-se portanto, que ao concluir o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, os alunos conheçam a estrutura fundiária do país, bem como as conseqüências socioeconômicas resultantes desse processo, pois assim suas ações serão orientadas pelos conhecimentos científicos, e não mais por opiniões baseadas no senso comum. Então, a partir destes conhecimentos será possível pensar a construção de ações que semeiem mudanças nas percepções sobre a questão agrária brasileira e quiçá na própria estrutura agrária, na medida em que o conhecimento potencialize a luta por uma distribuição mais justa de terras.

Assim, a pesquisa sobre as percepções que um grupo de jovens estudantes do ensino médio tem sobre a questão agrária brasileira caminhou no sentido de analisar as ideias que esses alunos expressaram sobre o assunto, identificando inclusive as principais fontes de informações que podem fomentar suas interpretações, bem como uma possível formação de “opinião” sobre o tema. Os resultados deste trabalho serão discutidos ao longo deste capítulo.

## **O campo da investigação**

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino, pertencente a rede federal de educação básica técnica e tecnológica, localizada na região sul do Estado de Mato Grosso.

Trata-se de uma instituição pública com 75 anos de existência, fundada no contexto do conjunto de “Escolas de Aprendizizes e Artífices”, instituídas no Brasil a partir de 1909, e destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Nesta perspectiva, e levando em consideração o projeto desenvolvimentista da agricultura na região Centro Oeste, e mais especificamente em Mato Grosso, o educandário foi oficialmente criado em 1943, no governo do então presidente Getúlio Vargas. Com capacidade de atender inicialmente 200 alunos de nível primário, a instituição ofertava educação formal a comunidade do entorno, e aos demais estudantes que migravam de diferentes localidades, em busca de conhecimento e qualificação profissional (IFMT/SVC, 2017).

Ao longo das últimas décadas a escola passou por mudanças significativas. Ainda na primeira metade do século XX, tornou-se referência na formação agrícola no Estado, ganhando reconhecimento social e fornecendo mão de obra qualificada às empresas embrionárias de Mato Grosso. Em 1964 a instituição passou a ofertar o então ginásial (antigo 2º grau e atual Ensino Médio) e registrou as primeiras matrículas do gênero feminino, numa instituição, até então frequentadas exclusivamente por alunos do gênero masculino. (IFMT/SVC, 2017).

No ano de 2000 foi implantado o primeiro curso de nível superior e em 2002 tornou-se uma autarquia institucional autônoma, o que na prática representa uma revolução na estrutura organizacional e administrativa (IFMT/SVC, 2017).

Atualmente a instituição está estruturada por uma sede historicamente localizada em área rural remanescente do município de Cuiabá, e conta com dois centros de ensino, situados nos municípios de Jaciara e Campo Verde, oferecendo educação profissional técnica integrada ao nível médio da educação básica, ensino superior, e cursos de pós-graduação predominantemente na área de ciências agrárias.

Como a sede está localizada em área afastada dos centros urbanos, a instituição oferece alojamento para os alunos que estudam no ambiente localizado em área rural. Por conta disso, a frequência de retorno destes alunos à sua residência familiar é bastante variada, e está relacionada a distância e as condições econômicas das famílias. Alguns estudantes só retornam para casa nas férias.

### **Os sujeitos e os procedimentos metodológicos da investigação**

O público alvo da investigação foi constituído por estudantes regularmente matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio. A amostra foi composta a partir de alunos e alunas matriculados na primeira e na terceira séries do referido curso. Trata-se, portanto, de jovens em idade escolar, oriundos de diferentes regiões do Estado, sendo que um número muito significativo desses permanecem alojados nas dependências físicas da instituição durante o curso.

Esses estudantes se dispuseram a responder o instrumento diagnóstico, semiestruturado, contendo 30 questões, que versavam sobre perfil geracional, de gênero, e sobre os conhecimentos e percepções que os estudantes dispunham sobre a questão agrária brasileira.

O questionário (Anexo 1) foi aplicado em duas turmas de ensino médio, uma de primeiro e outra de terceiro ano em momentos distintos, escolhidas aleatoriamente num universo de seis turmas de primeiro e duas de terceiro ano. O instrumento apresentou duas imprecisões: a numeração dezoenove aparece registrada duas vezes, e a questão dez e dezoenove, tem muita similaridade quanto a indagação, de modo que estas duas questões similares serão analisadas conjuntamente.

Para o terceiro ano o questionário foi aplicado na última semana do ano letivo de 2017. A escolha deste período, levou em consideração o fato de neste momento todos os conteúdos programáticos já terem sido trabalhados. Nesta turma os encargos didáticos do componente curricular História, estavam sob responsabilidade da pesquisadora, sendo, portanto, o instrumento aplicado aos estudantes durante um período da aula de História.

Aos estudantes do primeiro ano, o questionário foi aplicado no final do segundo bimestre do ano seguinte. A opção por essa fase do ano letivo, levou em consideração o fato dos estudantes estarem em fase inicial da construção do conhecimento no âmbito do Ensino Médio, quando poucos conteúdos foram ministrados. Entretanto por tratar-se de uma realidade bastante singular, já que maior parte dos estudantes são internos, isto é residem temporariamente nas dependências da escola, este prazo levou em consideração a ambientação dos estudantes na instituição. Para este grupo de alunos o componente curricular história está sob responsabilidade de outro docente, deste modo a aplicação do questionário, contou com a colaboração de outra colega de trabalho que se dispôs a ceder parte de sua aula para a realização dos referidos trabalhos.

Após a coleta, os dados foram organizados em planilha eletrônica, separados por ingressantes e concluintes. Para as questões cujas respostas fossem quantitativas (questões fechadas), procedeu-se a análise por contagem simples das respostas, com posterior transformação dos dados para porcentagem. Elaboraram-se gráficos para a representação dos dados entre alunos ingressantes, alunos concluintes e total de alunos, para que se pudesse fazer a comparação entre os dois grupos de alunos trabalhados no âmbito dessa pesquisa.

Nas questões de ordem qualitativas cujas respostas permitiam aos estudantes escreverem livremente sobre o questionamento, as respostas foram separadas por série. Para os procedimentos de análise essas foram agrupadas por similaridade entre si, porém respeitando as distinções entre o primeira e a terceira série. Posteriormente, procedeu-se uma análise comparativa entre as percepções dos estudantes ingressantes e concluintes a fim de verificar se o processo escolar interfere e/ou contribui para a alteração em suas percepções sobre o assunto.

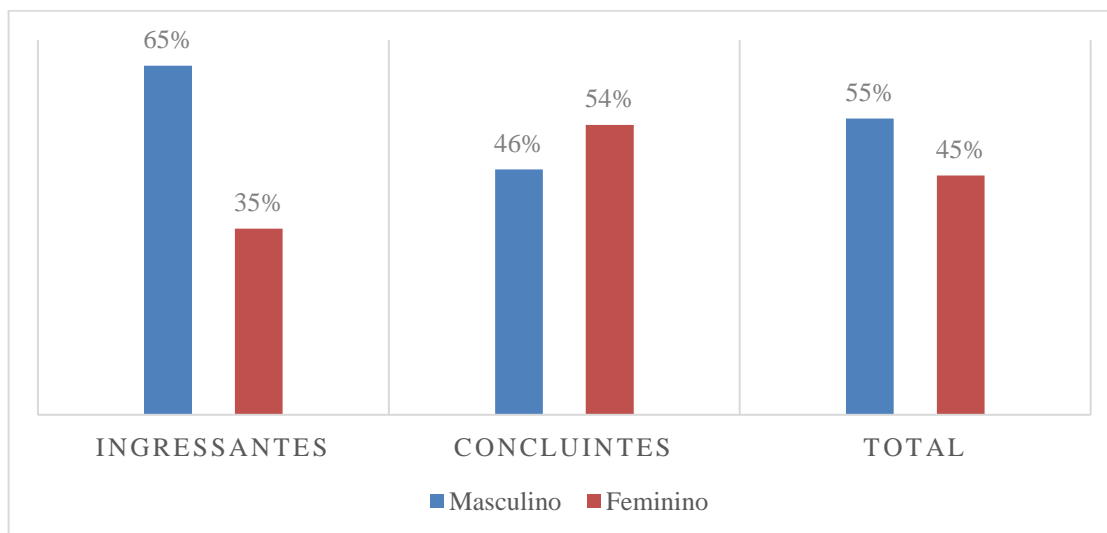
A posse dos dados permitirá entender como os estudantes secundaristas vislumbram a questão agrária brasileira. Além disso, será possível comparar as mudanças e permanências sobre conceitos e ideias prévias dos estudantes, no que concerne a temática em questão, entre os alunos que iniciam o ensino médio e aqueles que estão concluindo esta etapa formativa.

## Resultados da investigação empírica

No total, 47 alunos responderam o questionário, sendo 23 do primeiro ano do curso, que serão aqui denominados de ingressantes e 24 do terceiro do curso, tratados como concluintes. Desses, 55% são do sexo masculino e 45% do feminino (Gráfico 1). Em relação à faixa etária dos entrevistados, as médias aproximadas de idade são de 16 e 18 anos para os alunos ingressantes e concluintes, respectivamente. Como as turmas que responderam o questionário estão em séries distintas, isso possibilitou inclusive um comparativo entre as percepções destes alunos em diferentes momentos do processo formativo. Coincidentemente, com a finalização do ano letivo, constatou-se que estas turmas apresentaram maior desempenho estudantil, nas referidas séries em que estavam matriculadas.

Importante salientar que para este grupo de alunos especificamente, embora ocorra um maior percentual de ingressantes do gênero masculino, entre os concluintes o percentual mais elevado encontra-se no gênero feminino. A referência a especificidade deste grupo se deve ao fato de existir na instituição outras turmas de ensino médio.

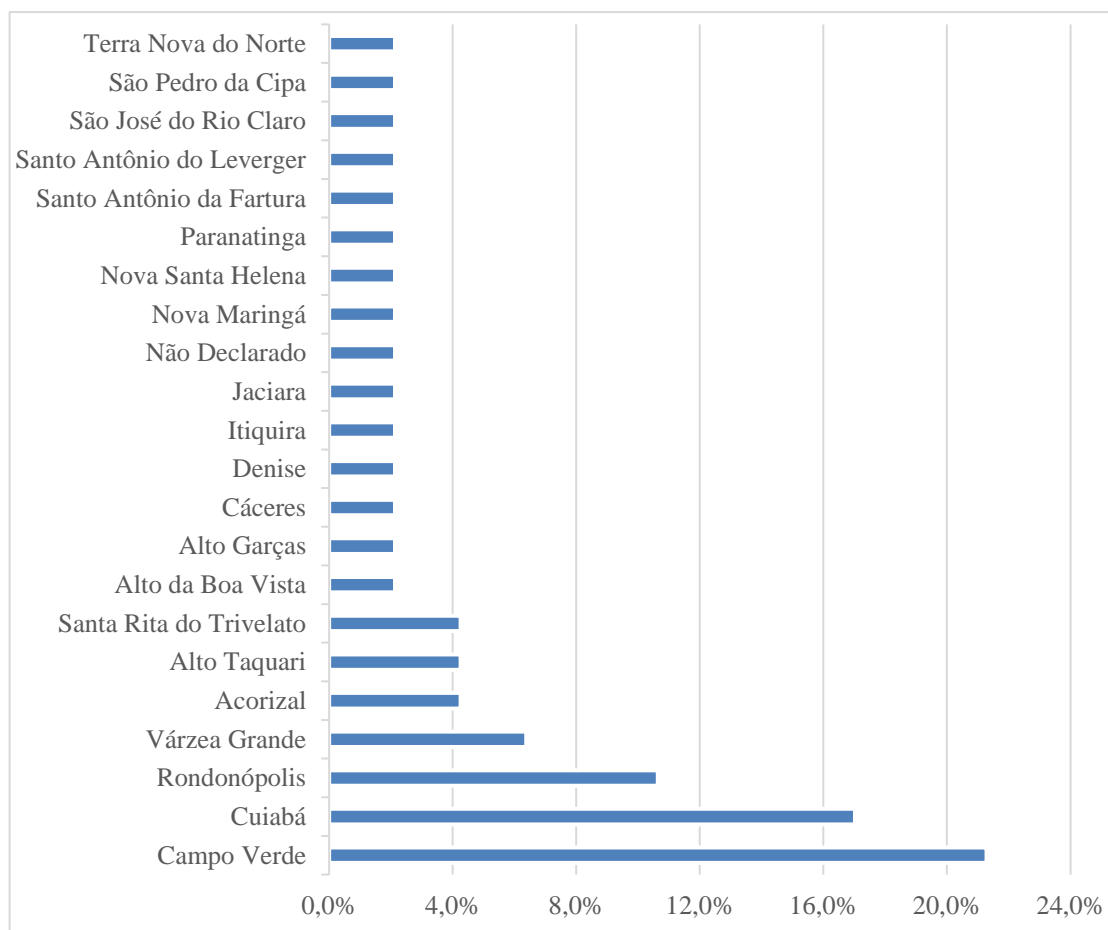
Gráfico 1– Sexo dos sujeitos pesquisados



Fonte: pesquisa da autora (2018).

Quanto à origem, os entrevistados apontaram 21 municípios como endereço de residência, sendo Campo Verde, MT o mais representativo (21,3%) seguido de Cuiabá (17%), Rondonópolis (10,6%) e Várzea Grande (6,4%) (Gráfico 2). Essas cidades constituem-se em centros urbanos relativamente próximos a instituição.

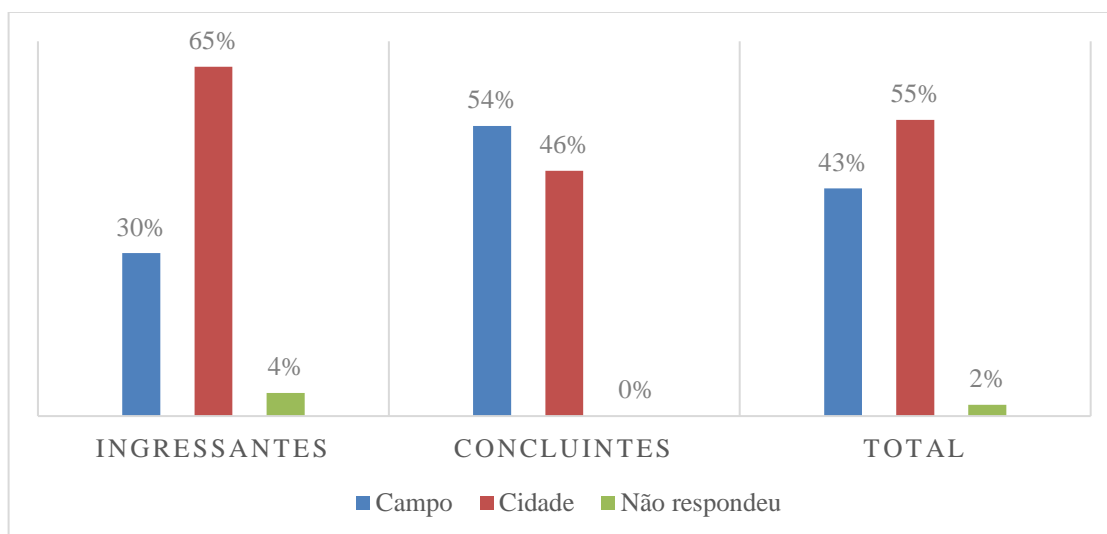
Gráfico 2– Município de residência dos sujeitos da pesquisa



Fonte: pesquisa da autora (2018).

Na relação campo–cidade, a maior parte desses estudantes são oriundos das áreas urbanas (55%), porém entre os procedentes de áreas rurais o percentual também é bastante representativo (43%). Outros 2% não responderam à questão (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Local de residência dos sujeitos da pesquisa

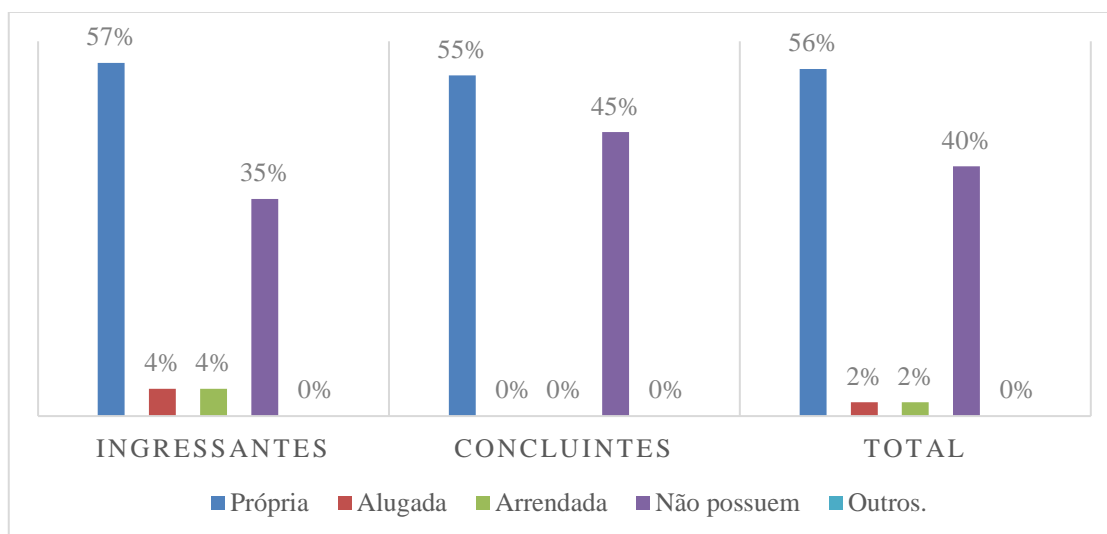


Fonte: pesquisa da autora (2018).

Aqui aparece um dado interessante. Embora estes alunos estejam matriculados em um curso com atuação profissional direcionada ao ambiente rural, a maioria dos estudantes é oriunda de centros urbanos, apesar de um número muito expressivo ser proveniente do campo. Um fator que pode contribuir diretamente nesse processo diz respeito a proximidade geográfica das cidades em relação a sede da instituição, bem como ao número de habitantes que nelas vivem. Todavia embora sejam majoritariamente oriundos das cidades, os dados a seguir demonstram que a maior parte dos estudantes tem alguma relação com o meio rural.

No gráfico 4 está expressa a posse de propriedade rural dos pais dos alunos entrevistados. Percebe-se que aproximadamente 57% dos alunos ingressantes e 55% dos alunos concluintes possuem relação com a zona rural, haja vista que seus pais são proprietários de áreas rurais. Entre os alunos entrevistados cujos pais possuem terras, a média das propriedades é de 27 ha., sendo a menor área identificada de 4 ha. e maior de 430 ha. Dentre os entrevistados cujos pais possuem propriedade rural 80% dos alunos ingressantes e 58% dos alunos concluintes responderam que participam das atividades laborais da propriedade.

Gráfico 4– Resposta dos sujeitos da pesquisa sobre posse de terra dos seus pais.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

O dado mais relevante aqui diz respeito ao tamanho da área. Trata-se de famílias que possuem propriedades rurais com área inferior a um módulo fiscal, e que utilizam a mão de obra familiar para realização dos trabalhos. Importante salientar que embora a maior propriedade tenha 430 ha. apenas outro registro de área com 200 ha. foi informado, sendo que todas as demais tinham área inferior a 50 ha.

De acordo a lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 o módulo fiscal varia de acordo com cada município (BRASIL, 1993). A unidade de medida expressa em hectares, fixada para cada município, leva em consideração fatores como tipo de exploração predominante, renda obtida com essa exploração, outras explorações existentes no município, e o conceito de propriedade familiar. De acordo com a área, os imóveis rurais são classificados em: minifúndio – inferior a um módulo fiscal; pequena propriedade - compreendida entre um e quatro módulos fiscais; média propriedade - superior a quatro e até quinze módulos fiscais; e grande propriedade - o imóvel rural de área superior quinze módulos fiscais. No caso específico do Mato Grosso, o menor módulo fiscal é o do município de Cuiabá e seu tamanho é de 30 ha. Os demais municípios do Estado têm módulos fiscais acima de 60 ha. (INCRA, 2019).

Quando questionados sobre os direcionamentos profissionais após a conclusão do curso técnico, dos 24 alunos concluintes apenas dois (8%) manifestaram o desejo de ir para o mercado de trabalho, sendo um no serviço público e um trabalhando com extensão rural. Os outros 22 alunos (92%), manifestaram o interesse de cursar o ensino



superior, em diversas áreas do conhecimento, mas predominantemente (17 deles) na área de Ciências Agrárias, mantendo a verticalização dos níveis de ensino no mesmo eixo tecnológico da formação obtida no nível médio.

Entre os ingressantes, esses índices divergem bastante dos estudantes concluintes. Dos 23 alunos que responderam ao questionário apenas nove estudantes (39%) desejavam cursar ensino superior, os demais, (61%) desejam ingressar no mercado de trabalho, sendo que deste percentual apenas 9% almejavam retornar à propriedade familiar.

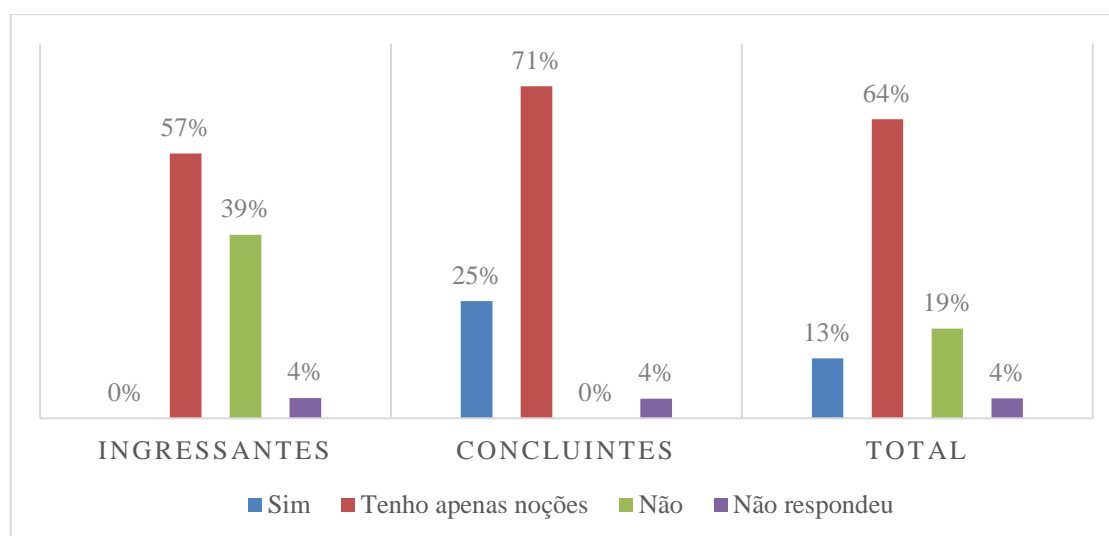
Conforme mencionado anteriormente, a maioria destes jovens é oriunda da zona urbana, mas possuem ligação com o campo, pois são filhos de pequenos proprietários rurais e alguns inclusive trabalham na propriedade. Quando foi questionado a esses jovens sobre sua futura atuação profissional, entre os alunos concluintes a quase totalidade demonstrou interesse em ingressar na vida acadêmica. Já os ingressantes demonstraram interesse em adentrar o mercado de trabalho e dentre estes apenas 9% deseja voltar para a propriedade.

Esse dado possibilita duas inferências distintas. Primeiro, que os jovens estudantes ao ingressar no curso de formação técnica profissional, vislumbram, após a conclusão desta etapa, adentrar o mercado de trabalho, porém a medida que avançam no processo educativo, fica evidente o interesse em dar sequência a sua educação formal, por meio do universo acadêmico, preferencialmente na mesma área de formação de base, o que em última análise demonstra a identificação com a área de conhecimento. Outra dedução possível, que se soma a anterior, diz respeito a condição econômica a que as pequenas propriedades estão inseridas, isto é, concorrendo diretamente com a produção em maior escala, mas sobretudo sofrendo as pressões das grandes propriedades que por vezes dificultam ou inviabilizam economicamente a produção agrícola e a permanência do pequeno produtor no campo.

A escolha por cursar o técnico em agropecuária para a maioria destes estudantes se deu por opção própria. Entre os ingressantes, 74% afirmaram ter escolhido o curso por opção própria e 26% motivados por outras pessoas. Para os concluintes, a opção própria foi selecionada por 54%, motivado por outras pessoas para 38% e não conseguiu fazer o curso desejado por 8% dos estudantes.

Quando questionados se conheciam a questão ou situação agrária brasileira, a maior parte dos estudantes tanto da primeira quanto da terceira série do ensino médio, responderam que tinha apenas noções, 57% e 71%, respectivamente. Entre os ingressantes 39% responderam que não conheciam a questão agrária e nenhum estudante afirmou conhecer a temática. Entre os estudantes de terceiro ano 25% responderam que conheciam e nenhum aluno afirmou desconhecer a questão. Esse dado evidencia que os alunos obtiveram informações mais efetivas sobre a questão agrária após o segundo semestre do primeiro ano do ensino médio, como é possível visualizar no gráfico a seguir.

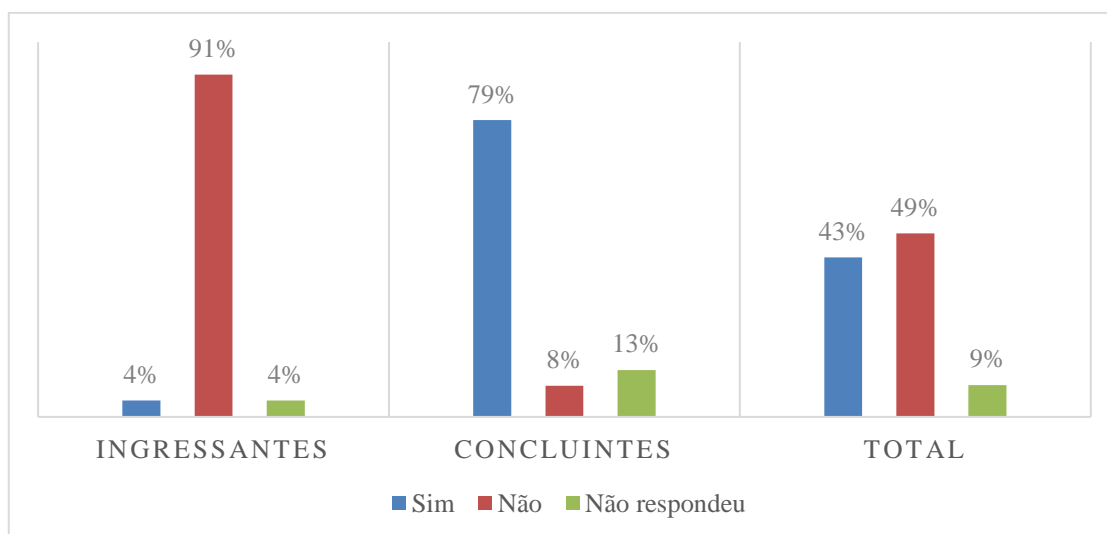
Gráfico 5 – Conhecimentos dos sujeitos pesquisados acerca da questão agrária



Fonte: pesquisa da autora (2018).

Ademais, esse dado é corroborado pelas informações resultantes da indagação a esses jovens sobre já terem ou não estudado a questão agrária. Aqui, apenas um aluno ingressante afirmou ter estudado o assunto, todavia isso ocorreu em um evento. Entre os alunos de terceiro ano apenas dois alunos disseram não ter estudado assunto, e o principal meio onde isso ocorreu foram disciplinas de cursos regulares. Isso demonstra que esses jovens estudam o assunto em período posterior ao primeiro ano, como é possível verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Respostas dos sujeitos da pesquisa sobre ter estudado a questão agrária brasileira



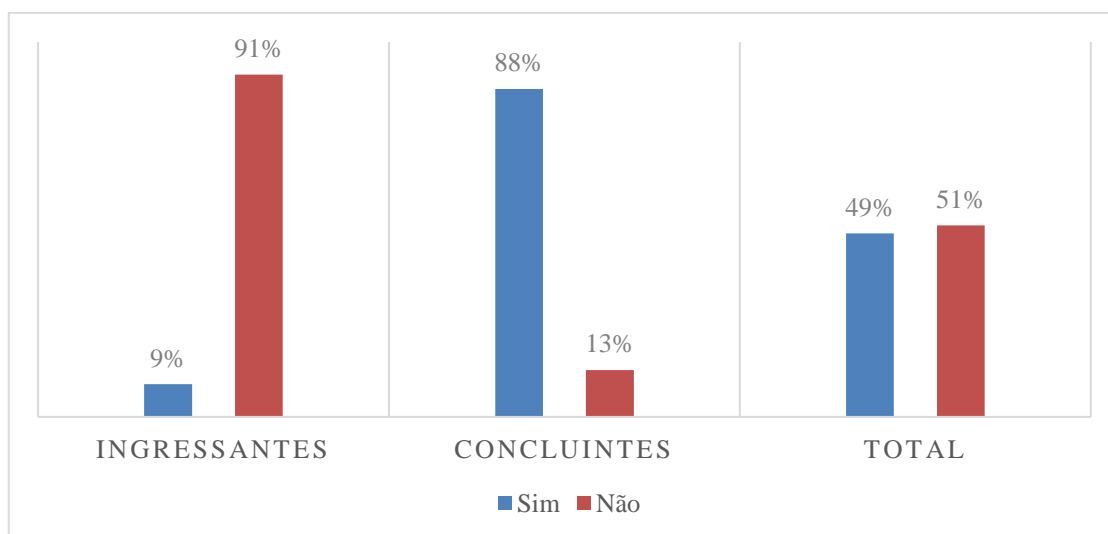
Fonte: pesquisa da autora (2018).

Além disso, quando questionados se gostariam de obter maior conhecimento sobre o assunto, quase a totalidade dos estudantes mostrou-se interessado em obtê-lo. Entre os concluintes 100% expressou o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto e entre os ingressantes esse número chegou a 91%.

Os dados do questionário também revelaram que entre os ingressantes, a maioria (91%) ainda não teve aulas sobre a questão agrária na instituição de ensino em que está matriculado, e 83% afirmaram os professores ainda não falaram sobre o assunto. Embora ainda não tenham estudado a temática os ingressantes entenderam como importante (43%) ou muito importante (57%) conhecer a questão agrária, sendo que nenhum deles respondeu não ter, ou ter pouca importância.

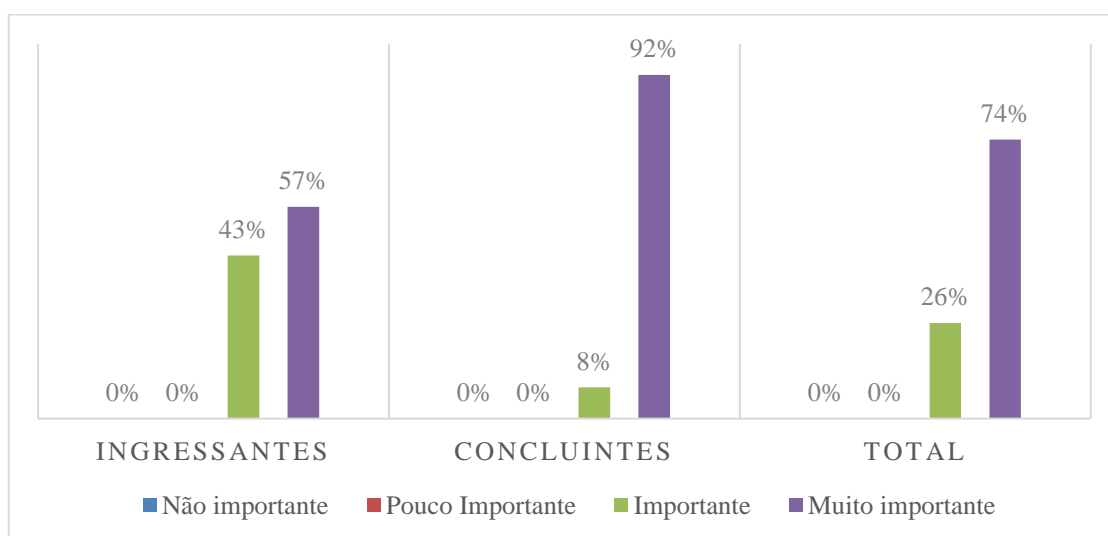
Entre os concluintes, 88% afirmaram ter estudado o assunto durante as aulas, e o mesmo percentual 88% afirmaram que os professores já falaram sobre o assunto em suas aulas. Quanto a importância de conhecer a questão agrária brasileira 8% consideram importante e 92% acham muito importante. Questionados sobre o desejo de discussões sobre a temática, os alunos foram unânimes em responder afirmativamente. 100% dos alunos colaboradores, tanto ingressantes quanto concluintes, afirmaram que gostariam que a instituição promovesse mais discussões sobre a questão agrária brasileira. Esses números demonstram que os alunos expressam interesse em conhecer a questão agrária, bem como compreendem a importância da temática para sua formação.

Gráfico 7 – Respostas dos sujeitos da pesquisa sobre ter estudado a questão agrária brasileira na instituição em que estavam matriculados.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

Gráfico 8 – Importância de conhecer a questão agrária para os sujeitos pesquisados.

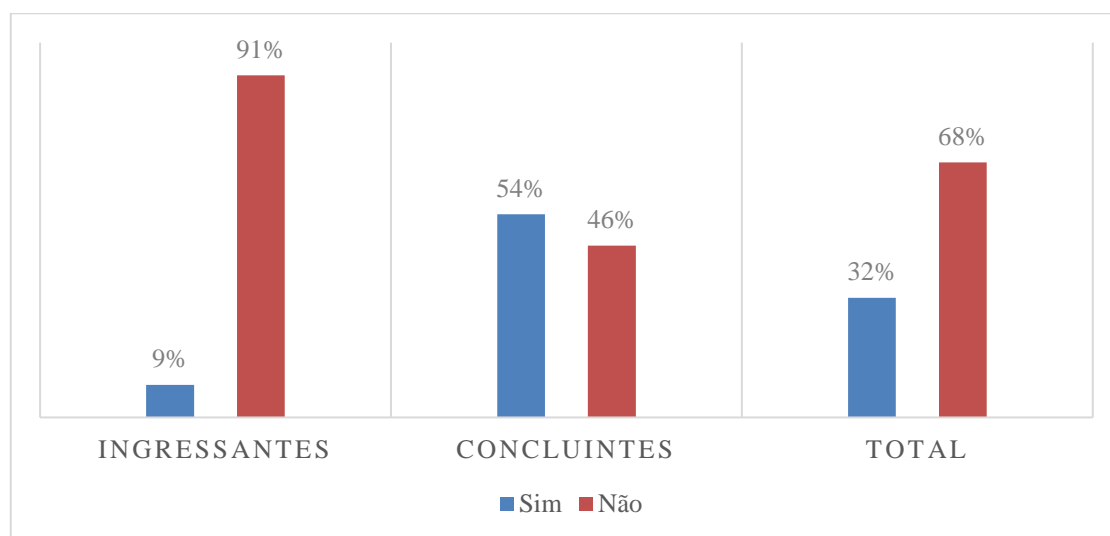


Fonte: pesquisa da autora (2018).

No que concerne ao livro didático, quando foram questionados sobre a presença da questão agrária neste material, 91% dos alunos ingressantes afirmaram não ter estudado o assunto em um livro didático, e entre os concluintes este número foi de 43%, o que significa que a maioria neste grupo (57%) em algum momento se deparou com este assunto em um livro didático. Já quanto a importância do assunto no referido material didático, ambos os grupos apontaram ser este tema importante ou muito importante. Entre os concluintes o percentual chega a 88% (sendo 50% importante e

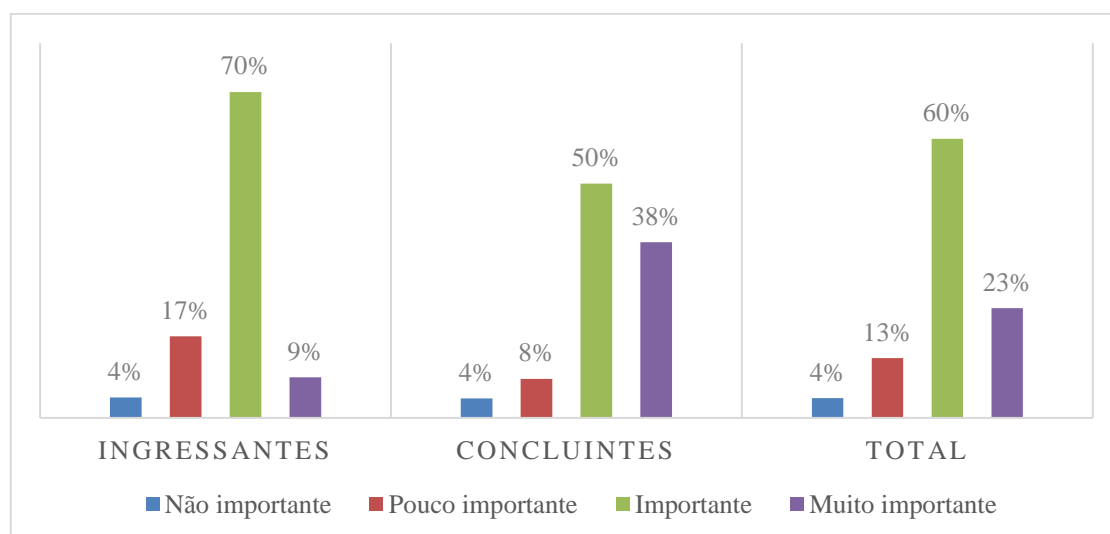
38% muito importante), e entre os ingressantes 79%, (70% importante e 9% muito importante), neste grupo, entretanto, aparecem índices para não importante e pouco importante, que juntos totalizam 21%. Assim, os dois grupos consideram valorosa a informação no principal material de uso didático nas escolas brasileiras, sendo que aqueles que já estudaram o assunto, apontaram percentualmente maior relevância para a temática no livro didático. Os dados estão expressos nos dois gráficos seguintes.

Gráfico 9 – Presença da questão agrária brasileira nos livros didáticos na percepção dos sujeitos pesquisados.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

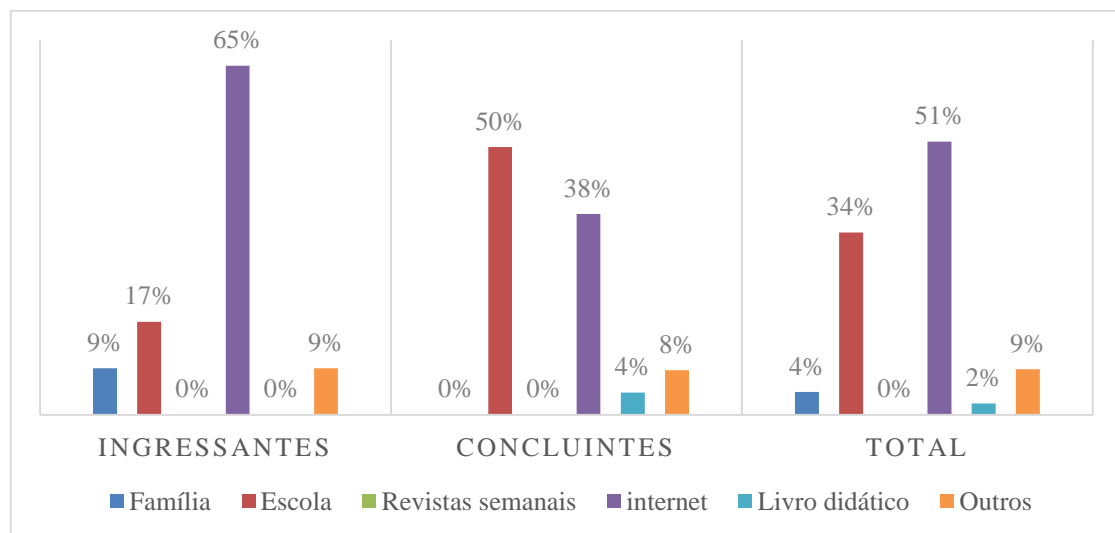
Gráfico 10 – Opiniões dos sujeitos pesquisados sobre a importância da presença da questão agrária nos livros didáticos.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

É importante observar os dados da indagação seguinte, pois quando questionados sobre sua principal fonte de informação referente a temática em questão, 65% dos alunos do primeiro ano apontaram a internet como acessada e apenas 17% apontaram a escola. Já entre os matriculados no terceiro ano, esse número foi de 50% para a escola e 38% para a internet. Assim fica evidente a importância da escola na construção do conhecimento, uma vez que após a discussão de um determinado assunto no âmbito escolar, os estudantes apreendem os conhecimentos construídos no âmbito de conceitos estruturantes.

Gráfico 11 – Fontes de informação sobre a questão agrária brasileira consultadas pelos sujeitos pesquisados.



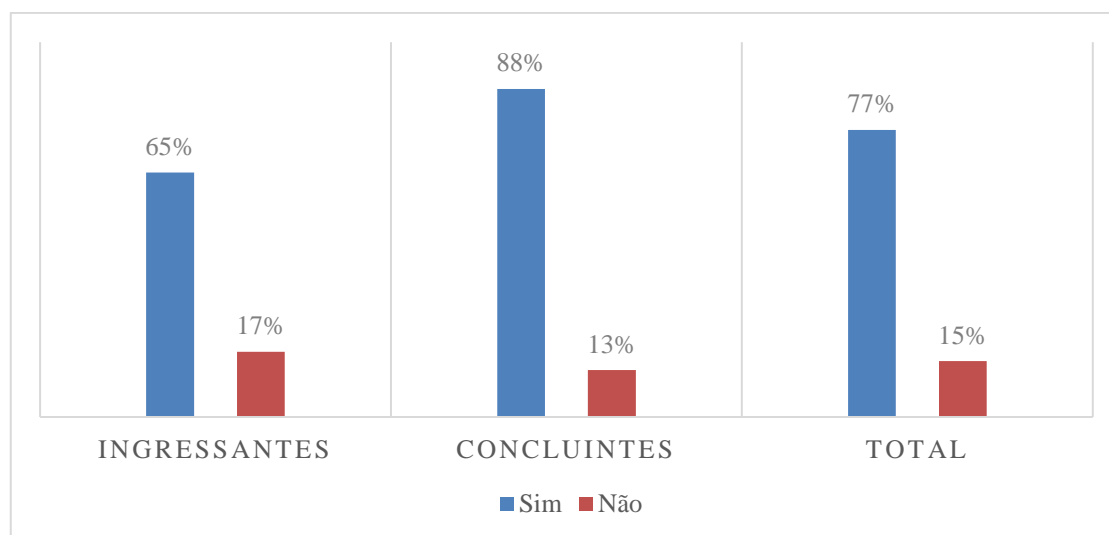
Fonte: pesquisa da autora (2018).

O questionamento seguinte evidencia que mesmo entre os estudantes ingressantes que anteriormente afirmaram desconhecer a questão agrária, a maioria deles (68%) relaciona os conflitos agrários à concentração fundiária, demonstrando ideias incipientes sobre as possíveis causas de conflitos no campo. Entre os alunos do terceiro ano essa percepção é ainda mais evidente já que 88% dos questionados afirmaram perceber relação entre essas ações.

Todavia no que concerne a reforma agrária, os dados são muito semelhantes para ingressantes e concluintes, pois 57% e 58% respectivamente apontaram desconhecimento quanto a existência de projetos ou leis governamentais para essa finalidade. A legislação remonta às décadas de 1960, 1980 e 1990, mas sua

aplicabilidade ainda é bastante tímida, e quando os assentamentos ocorreram, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, foram fruto das pressões de movimentos sociais do campo. E essa última informação está presente no livro didáticos dos alunos de terceiro ano.

Gráfico 12 – Respostas dos sujeitos pesquisados sobre a relação entre os conflitos agrários e a concentração fundiária.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

Dentre as trinta (30) questões que compunham o instrumento diagnóstico aplicado aos estudantes, oito (08) delas deveriam ser respondidas de modo dissertativo, discorrendo sobre o assunto, conceituando, ou apontando palavras que estabelecessem alguma relação com o que lhes foi questionado. Para análises dessas questões além da metodologia anteriormente descrita, tomou-se o cuidado de categorizá-las, em grupos: questões deixadas em branco, que os estudantes afirmavam não saber, respostas relativizadas, compatíveis com o que foi questionado, não compatíveis aos questionamentos, parcialmente compatíveis. Nesta última categoria, levou-se em consideração palavras ou frases que os estudantes escreveram e que guardasse ínfima ou distante relação com a temática. Ademais, também se optou, inúmeras vezes por transcrever textualmente as respostas dos estudantes, não apenas para analisá-las, mas também para dar-lhes voz.

Assim, nas questões 10 e 19 foi solicitado aos estudantes que conceituasse, citasse termos ou palavras relacionadas a questão agrária, ou ainda que explicassem o

que entendem por questões agrárias. Entre os ingressantes a totalidade dos alunos (100%) não respondeu ao questionamento que pedia para conceituar a questão agrária. Quando solicitado a esse grupo de estudantes que citasse termos ou palavras, apenas 9% conseguiu mencionar sentenças compatíveis com conceitos relacionados a questão agrária. Importante salientar que este dado contradiz a questão número sete (07) já discutida anteriormente, onde 57% dos integrantes afirmaram ter noções sobre a questão agrária, todavia quando lhes foi solicitado escrever algo sobre o assunto, apenas um número muito reduzido de jovens conseguiu expressar-se por meio da escrita. Dentre os termos mencionados, abaixo estão transcritos literalmente aqueles que mais guardam relação com a temática.

*“Divisão de terras no espaço agrário”.*

*“Conflitos, dilemas quanto às propriedades rurais”.*

A seguir é possível ler outras sentenças que exemplificam a afirmação quanto ao desconhecimento da questão agrária.

*“não sei”;*

*“1ª Vez que ouço essa palavra”;*

*“questões agrícolas sobre plantio, terras animais”;*

Entre os estudantes concluintes, o resultado deste questionamento corroborou parcialmente a indagação igualmente discutida, que refere-se a conhecer a questão agrária brasileira. Naquele questionamento, 25% dos estudantes responderam que a conheciam, sendo que nenhum aluno afirmou desconhecer a temática. Porém nesta etapa, onde deveriam escrever sobre o assunto apenas 29% conseguiu expressar uma sentença compatível com a questão agrária. Os demais (71%), não responderam, afirmaram não saber ou apontaram termos pouco elucidativos sobre a temática, conforme é possível verificar nas sentenças abaixo.



*“não sei”*

*“Sem argumento”*

*“uso da terra para plantação e comercialização de produtos obtidos”*

*“É a parte das agrícolas, da produção, tanto em lavoura, como a produção de animais.”*

Entre as respostas mais coerentes podemos citar:

*“A questão agrária é um grande problema ligado as questões de demarcação territorial e grande concentração de terras nas mãos de poucos (latifúndios)”*.

*“Que a má demarcação territorial faz com que ocorra os diversos conflitos”*.

*“É a concentração de Terra ou área em muita quantidade na mão de uma pessoa, porém o problema é que na maioria das vezes esta pessoa (ou seja o proprietário da terra) não utiliza sua terra devidamente”*.

Há também afirmativas, em que noções incipientes podem ser observadas, porém é perceptível a pouca clareza sobre o assunto. Por vezes, conceitos antagônicos subentendidos estão presentes numa mesma resposta, causando inclusive dubiedade na interpretação, de modo que não é possível afirmar com certeza se este estudante tem noções elementares ou não. Abaixo é possível verificar uma afirmativa deste tipo.

*“A questão agrária começou após a reforma agrária que tirou terras de pessoas e se concentraram nas mãos dos latifúndios e em poucas mãos”*.

Percebe-se nesta afirmação que o aluno tem clareza sobre concentração fundiária, porém atribui o início da questão agrária ao processo de reforma agrária, quando na verdade, a reforma agrária (quando acontece) é uma resultante das lutas, para tornar a distribuição territorial mais justa.

Aqui é importante estabelecer alguns referenciais teóricos, que foram inclusive tratados no primeiro capítulo deste trabalho, para ponderar os termos citados pelos alunos como compatíveis, pouco compatíveis ou não compatíveis com a temática.

Segundo Prado Junior, a questão agrária consiste no fato de que a grande maioria da população rural brasileira, embora exerça nela suas atividades e tire daí seu sustento, se encontra privada desta terra e se vê forçada a exercer suas atividades em proveito das grandes empresas mercantis, concentrada nas mãos de uma pequena minoria privilegiada que detêm seu monopólio (PRADO JUNIOR, 2007, p. 32).

Para Linhares e Silva, a história da questão agrária no Brasil, deve também ser compreendida como conflitos em torno da extensão da plena cidadania de homens e mulheres que trabalham no campo, e surge desde nossas origens buscando maior liberdade e igualdade. Num país dominado pelo latifúndio, cuja elite nutre um profundo desprezo pelas pessoas humildes, a luta pelo acesso à terra será difícil e muitas vezes violenta (LINHARES e SILVA, 1999, p. XVI).

A estrutura fundiária de um país reflete exatamente sua estrutura social. Neste caso a riqueza e a estrutura fundiária estão concentradas nas mãos de um grupo reduzido, e as diferenças sociais são enormes. Ademais, partindo da premissa de que a terra necessita de trabalho, para produção de riqueza, o termo “agrário” estabelece uma acepção para além dos adjetivos, territorial, imobiliário ou fundiário (LINHARES e SILVA 1999, p. 47).

Bauer caracteriza a questão agrária como um brutal desnível entre posses, renda e qualidade de vida das diversas classes e segmentos sociais da população rural. Segundo ele, historicamente o campo brasileiro sempre foi palco de conflitos sociais, como o movimento de contestação dos anos 1960 que assim como os anteriores foram brutalmente subjugados (BAUER, 1998 p. 139).

Assim, o que ficou evidente neste ponto do trabalho, é que a quase totalidade dos estudantes ingressantes não tem conhecimento sobre a temática e que mesmo entre os concluintes, que anteriormente afirmaram não serem desconhecedores do assunto, a maioria não conseguiu explicá-lo.

Questionados se conhecem as origens da concentração de terras Brasileira, apenas dois estudantes ingressantes apontaram uma possível causa, os outros 21 afirmaram não saber. Abaixo a reprodução textual dessas duas respostas.

*“Eu acho que tem haver com a doação de terras poucos rentáveis que o governo fez”.*

*“Pelo pouco que já ouvi falar, antigamente por algumas terras não tinham donos, havia algumas posses que hoje são denominadas ilegais, e por isso surgem vários conflitos”.*

Percebe-se pelas respostas destes alunos que é possível situar o tempo histórico em um passado distante, e que a apropriação territorial está ligada a questão governamental. Nesta fala também não se reconhece os povos nativos como os primeiros habitantes ou “donos” do território, já que as áreas foram por eles consideradas sem donos, e que os conflitos agrários decorrem disso.

Entre os jovens do terceiro ano, dos 24 estudantes que responderam o questionário, 19 afirmaram não saber, e apenas 5 ofereceram uma possível origem, sendo que destas, apenas 3 efetivamente guardavam similaridade com as origens da concentração fundiária, conforme é possível ler abaixo.

*“Inicialmente, as terras eram destinadas apenas para quem tinha capital, ou seja, levando a exclusão e concentração em mãos de poucos”.*

*“A origem da concentração das terras brasileiras está na mão do povo da elite ou seja pessoas ricas, ou que tem se relacionado na política brasileira”.*

*“Sim, por meio de herança de terra e grilagem”.*

Aqui nenhum deles relacionou a concentração fundiária diretamente a Lei de Terras de 1850 ou ao período republicano, entretanto minimamente demonstraram compreensão quanto a posse destas terras estar em mãos de uma elite econômica desde tempos distantes. Além disso, a citação “grilagem de terras”, indica também certa percepção sobre os fatores que possibilitam a apropriação territorial, assim como o processo de permanência da concentração fundiária que ocorre por meio da herança, sendo ela um mecanismo legal de manutenção patrimonial entre os descendentes de mesmo grupo familiar.

Além do questionamento sobre concentração fundiária, os estudantes responderam a indagações sobre o que entendiam por latifúndio. O termo refere-se a propriedade rural de grande extensão, especialmente com amplas proporções não cultivadas. Na legislação brasileira, foi inserido na lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964) – conhecida como Estatuto da Terra – definido como imóvel rural que excedia em seiscentas vezes o módulo médio da propriedade rural na respectiva zona, ou ainda aqueles que mesmo não excedendo as dimensões, mantinham-se inexplorados física, econômica ou socialmente. Todavia, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, esse termo foi banido do texto. Também na lei agrária - Lei nº 8.629, de 26 de fevereiro de 1993 (BRASIL, 1993), que regulamentou os dispositivos referentes à questão da terra, tratados na Constituição da República Federativa do Brasil, a categoria latifúndio foi substituída pelo termo “tamanho de propriedade”, definidos pela quantidade e tamanho do módulo rural.

Quando questionados sobre o conhecimento que dispunham acerca do latifúndio, a maioria absoluta (78%) dos alunos ingressantes respondeu não saber o que o termo significava. Entre os estudantes concluintes, menos da metade (38%) deram respostas compatíveis com o termo. Se somarmos aqueles que deixaram a questão em branco, responderam não saber, ou escreveram respostas não compatíveis com o termo latifúndio, este índice chega a 50%. O restante, apresentaram respostas com muita dubiedade. Abaixo estão descritos alguns exemplos.

*“Trabalho relacionado ao campo, em áreas produtivas”.*

*“Uma grande área de terras aproveitáveis, sob propriedade de uma só pessoa”.*

As duas citações acima evidenciam o que foi acima discutido. A primeira revela desconhecimento completo sobre o assunto, enquanto na segunda isso se dá de modo parcial. Nela o jovem compreende as questões relativas a concentração de terras nas mãos de uma única pessoa, todavia entende que embora extensas essas áreas podem ser produtivas, desconsiderando portanto, que um número elevado de latifúndios é improdutivo, e que estão terras servem apenas para especulação de capital.

Sobre o fato de a concentração fundiária estar relacionada às políticas públicas tanto os ingressantes (87%) como e concluintes (59%) afirmaram não saber ou não

responderam ao questionamento. Porém, entre os concluintes que perceberam a relação existente entre a concentração fundiária e as políticas públicas, a concretude das respostas apontava para um entendimento razoável do caso. De modo geral, as afirmativas seguiram no sentido de responsabilizar o Estado, mas também o capital, pela ausência de políticas públicas para mitigar a concentração fundiária, como é possível ler na sequência.

*“Sim. Porque as políticas públicas oferecem todo um aparato para os grandes latifúndios”.*

*“Sim, pois o governo sempre acaba favorecendo os que têm maiores capitais, pois está ligado à exportação e conseqüentemente à economia do país”.*

Finalmente, acerca da temática deste trabalho foram ineridos no instrumento diagnóstico mais três questões abordando a reforma agrária. O trecho abaixo aponta uma definição para a reforma agrária partindo dos estudos de Oliveira (2007):

A reforma agrária constitui-se, portanto, em um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da renda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. Este conjunto de atos de governo deriva de ações coordenadas, resultantes de um programa mais ou menos elaborado e que geralmente, exprime um conjunto de decisões governamentais ou a doutrina de um texto legal (OLIVEIRA, 2007, p. 68).

Ademais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece em seu Artigo 184, que “compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária”. Com base não apenas nestes apontamentos, mas em todos os estudos anteriormente assinalados, é possível analisar as respostas dos estudantes sobre os questionamentos.

Foi solicitado aos estudantes que definissem “reforma agrária”; se posicionassem favoráveis ou não a sua realização em território brasileiro, e por fim expressassem livremente seu pensamento sobre a reforma agrária.

Entre os alunos ingressantes: 78% respondeu não saber, ou expressou sentenças não compatíveis com a reforma agrária. Apenas 9% escreveram frases compatíveis com uma definição para reforma agrária, e 13% parcialmente compatível com o conceito. Sobre seus posicionamentos favoráveis ou contrários a realização de reforma agrária no Brasil, a maioria afirmou não saber se posicionar. Dentre as respostas descritas aquela que mais expressa esse posicionamento está transcrita abaixo.

*“Não posso afirmar, pois não tenho conhecimento da reforma agrária”.*

*“Não sei, pois pelo fato de não ter visto esta parte técnica não tenho conhecimento em que melhorias isto traria”.*

O aspecto positivo destas afirmativas diz respeito ao fato dos alunos não se posicionarem sobre o assunto em virtude de desconhecê-lo. Isso pressupõe que para exprimir sua ideia sobre um determinado assunto eles buscarão conhecê-lo evitando julgamentos imediatistas ou sem fundamentação.

Não houve posicionamentos contrários a realização da reforma agrária neste grupo de estudantes, e entre aqueles que se mostraram-se favorável, suas frases expressavam relativa preocupação, com uma melhor distribuição territorial, com as aptidões laborais das pessoas e também com a geração de emprego e renda, conforme é possível verificar baixo.

*“Sim, pois existem famílias dependentes de uma zona para plantar, enquanto muitas porções de terra estão em desuso, mas não acredito que o certo seja, apenas ceder”.*

*“Sim, porque existem muitas pessoas que na cidade não encontram trabalho ou não se identificam com o meio urbano e por isso sonham em ter sua própria propriedade rural para poder criar animais e plantar o que quiserem”.*

No que tange a se expressarem livremente sobre o assunto, corroborando o questionamento anteriormente discutido, 91% dos estudantes ingressantes, não o fez, ou afirmou não ter conhecimento suficiente para fazê-lo, como é possível ler abaixo:

*“Não quero expressar, por não conhecer o suficiente sobre o assunto”.*

Entre os concluintes, há um dado interessante. Somadas as repostas em branco, as que afirmaram não saber e as que descreveram sentenças não compatíveis com a reforma agrária o índice chegou a 84%, percentual superior ao dos alunos ingressantes, que já deixaram evidente o pouco ou nenhum conhecimento sobre a questão agrária de forma geral. Eis algumas expressões:

*“Não tenho resposta”.*

*“Não saberei falar”.*

*“Novos modos para produzir e novas leis que serão inseridas”.*

Quanto ao posicionamento seu favorável ou não, 46% afirmaram ser favorável, e o mesmo índice (46%), afirmaram não saber ou não respondeu a questão, 4% posicionaram-se contrário e os demais responderam que depende. Dentre aqueles que mostraram-se favoráveis, algumas respostas foram destacadas abaixo:

*“Sim. Pois ainda há mudanças a serem feitas como o melhor uso de terras nas mãos de quem a deixa quase parada”.*

*“Sim pois há muitas extensões de áreas nas mãos de poucas pessoas, além disso, estas pessoas que tem muita concentração de terras na maioria das vezes não trabalham nela; e sabemos que há brasileiro querendo pelo menos um pedaço de terra para trabalhar”.*

Por fim quando expressaram livremente seus pensamentos sobre a reforma agrária, 68% dos estudantes concluintes não responderam ou afirmaram não saber, 8% mostraram-se desfavoráveis e 33% posicionaram-se a favor da reforma agrária. Abaixo algumas observações por eles descritas.

*“Não tenho opinião formada”.*

*“Tenho pouco conhecimento. Preciso me informar mais sobre o assunto”.*

*“Acredito que a reforma agrária é uma das principais soluções relacionadas à questão agrária no Brasil”.*

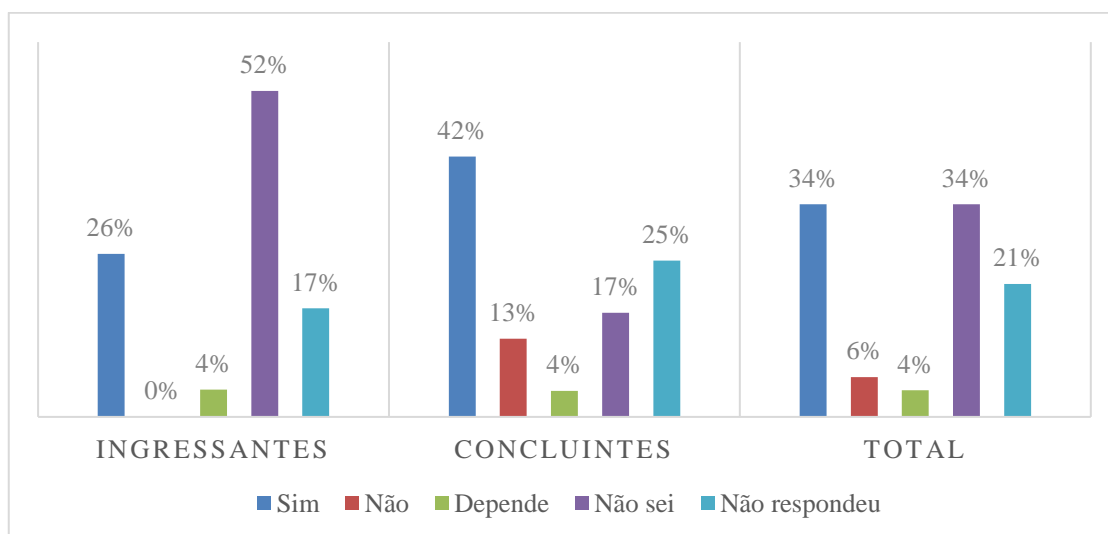
*“Algo necessário urgentemente no Brasil”.*

*“É um tanto quanto paradoxal, em tempos que exigem mais e mais produção, ver enormes áreas inativas, apenas sendo valorizadas, e nas mãos de um único proprietário”.*

A seleção das frases acima demonstra em parte as percepções destes jovens, sobre a reforma agrária. Embora a maior parte dos concluintes não consigam expressar o que pensam sobre esse assunto, aqueles que o fizeram levaram em consideração, os problemas relacionados a concentração fundiária e perceberam nesta ação uma oportunidade de alterar estrutura fundiária no país. Parte desses dados podem ser visualizados no gráfico abaixo.



Gráfico 13 - Posicionamento dos sujeitos pesquisados sobre a realização da reforma agrária no Brasil.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

### **Análise comparativa das percepções estudantis sobre a questão agrária brasileira**

Finalizada a análise e interpretação dos dados fornecidos pelo instrumento diagnóstico, algumas situações ficaram bastante claras. As conclusões estão descritas a seguir.

Os estudantes matriculados no ensino médio que participaram desta pesquisa tinham entre 16 e 18 anos, para os alunos ingressantes e concluintes, respectivamente. Desses, 55% são do gênero masculino e 45% do gênero feminino. A maioria é oriunda de centros urbanos relativamente próximos a instituição, porém guardam relação com o meio rural. Em ambos os grupos, majoritariamente, a escolha de cursar o técnico em agropecuária se deu por opção própria. Entre os ingressantes a maioria quer adentrar o mercado de trabalho após concluir o ensino médio enquanto os concluintes desejam cursar ensino superior principalmente na área de ciências agrárias.

A principal diferença que o questionário evidenciou entre ingressantes e concluintes foi que a questão agrária brasileira é tratada no âmbito escolar apenas a partir do segundo semestre da primeira série do ensino médio, uma vez que a quase totalidade dos alunos ingressantes afirmaram ainda não ter estudado essa temática em

sala de aula (o que inclui todo o Ensino Fundamental)<sup>3</sup>, assim como também não tiveram acesso a esse conteúdo no livro didático, sendo a internet sua principal fonte de informação. Entre os concluintes a maioria afirmou já ter estudado a questão agrária no ambiente escolar. Além disso, um percentual significativo desses alunos assinalou que o conteúdo em questão também foi estudado no livro didático, e a escola foi apontada como o principal espaço para o conhecimento sobre o assunto. Neste ponto ficou muito clara a importância da educação formal, e do livro didático para a discussão e aprendizado sobre um determinado assunto, neste caso específico a questão agrária.

Os dois grupos consideram importante a presença deste conteúdo no livro didático – principal material de uso didático nas escolas brasileiras – sendo que aqueles que já estudaram o assunto, apontaram percentualmente maior relevância para a presença da temática no livro didático.

A quase totalidade dos estudantes mostrou-se interessada em obter maior conhecimento sobre o assunto, em virtude de sua importância sendo que a totalidade (100%) dos questionados gostariam que a instituição promovesse mais discussões sobre a questão agrária brasileira.

Porém, um dado preocupante revelado pelo questionário é que existem muito mais similaridades do que divergências entre estudantes ingressantes e concluintes, naquilo que refere-se ao pouco conhecimento apresentado para a temática em questão. Observa-se que os estudantes da primeira série do ensino médio ainda não tiveram contato escolar com o assunto e por isso não dispõem de conhecimento sobre ele. Porém, os concluintes, embora já tenham estudado a temática, demonstraram pouca ciência sobre a questão agrária.

Nos dois grupos (primeira e terceira série) a maioria dos entrevistados declarou ter apenas noções do que seria a questão agrária brasileira. Entre ingressantes um percentual elevado afirmou não conhecê-la, enquanto entre os concluintes nenhum sinalizou desconhecimento. Todavia, quando lhe foi solicitado que respondessem questões dissertativas sobre a temática, a maioria não conseguiu explicá-la, ou mesmo citar temas a ela relacionados.

---

<sup>3</sup> Importante ressaltar que esses jovens são oriundos de diferentes municípios do Estado de Mato Grosso.

A maioria absoluta dos estudantes colaboradores desconhecem as origens concentração fundiária, e também não sabe se a concentração fundiária está ou não relacionada às políticas públicas. Mas um reduzido número de alunos concluintes relacionou os primórdios e a permanência da concentração de terras, ao fato de serem, desde tempos longínquos, entregues a elite econômica do país. Além disso, estes alunos também perceberam a existência de uma relação entre concentração territorial e políticas públicas. Ingressantes e concluintes também demonstraram desconhecimento sobre o significado do termo latifúndio. Porém entre os estudantes concluintes, 38% deram respostas compatíveis com o termo.

Finalmente, a maioria absoluta dos alunos não conseguiu definir a reforma agrária, sendo que entre os concluintes esse percentual foi ainda maior que entre os ingressantes. Porém aqui apareceu uma especificidade interessante: em virtude do desconhecimento sobre o assunto os alunos ingressantes afirmaram não saberem se posicionar favoráveis ou contrários à realização da reforma agrária no Brasil, porém entre os concluintes mesmo sem conseguir defini-la quase metade desses alunos mostrou-se favorável à sua realização. Além disso, os estudantes de ambos os grupos apontaram desconhecimento sobre a existência ou não de projetos ou leis governamentais para a reforma agrária, e relacionam os conflitos agrários à concentração fundiária, demonstrando ideias incipientes sobre as possíveis causas de conflitos no campo, sendo que entre os concluintes essa percepção é ainda mais evidente. Por fim a maioria absoluta dos estudantes colaboradores não conseguiu expressar livremente seus pensamentos sobre a reforma agrária brasileira.

Assim, o que ficou evidente após a análise dos dados é que para os estudantes mato-grossenses a questão agrária brasileira é apresentada no âmbito escolar apenas após o segundo semestre da primeira série do Ensino Médio. Que os estudantes ingressantes não têm praticamente nenhum conhecimento sobre a questão agrária brasileira e que os estudantes que finalizam o ensino médio estudam a temática a partir deste nível de formação escolar, todavia a compreensão do assunto mostrou-se muito fragilizada, mesmo por aqueles que já estudaram a temática, pois a maioria dos dados frequentemente evidenciou que esses estudantes tem uma pequena noção sobre agrária brasileira, mas não conseguem discuti-la com maior abrangência. Não obstante a maioria afirmou querer ampliar seus conhecimentos sobre a temática e manifestou o desejo de que a instituição promovesse maiores discussões sobre o assunto.

Nesse sentido, interpretar esses resultados a luz da teoria da consciência histórica de Rüsen, ajuda a compreender porque embora os estudantes concluintes tenham estudado o assunto a percepção histórica do mesmo mostrou-se limitada.

Primeiramente porque esses assuntos, no âmbito escolar, é trabalhado na área da Geografia (e aqui cabe uma observação, isso não significa de modo algum que a geografia não trabalhe adequadamente a temática, mas possivelmente não está inserida numa perspectiva histórica); depois, porque como se viu no capítulo anterior, este tema é tratado de maneira discreta nos livros didáticos de história; além disso embora os alunos tenham uma ligação com o meios rurais, é admissível que os conteúdos, ou temáticas trabalhadas nas salas de aula não permeie a realidade desses estudantes; e por fim porque o conhecimento histórico só é significativo para os estudantes se houver uma consciência sobre o sentido daquilo que está sendo estudado, pois é por meio da consciência histórica, que a interpretação de uma experiência do passado, é encaminhada a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas futuras na vida prática (RÜSEN, 2010, p. 112).

Por isso é tão importante apresentar aos estudantes a questão agrária brasileira a partir de um viés histórico, pautada na concretude da realidade fundiária do Brasil dando sentido aquilo que os cerca, especialmente para aqueles que têm uma relação de proximidade com o mundo rural, pois suas experiências e vivências cotidianas ajudarão a alicerçar seu conhecimento.

### **Mudança conceitual: uma proposta de intervenção na perspectiva da Educação Histórica**

A análise e interpretação dos dados coletados a partir da aplicação do instrumento diagnóstico aos jovens estudantes de uma escola profissional em Mato Grosso apresentou uma série de resultados sobre as percepções que eles possuem acerca da questão agrária brasileira. Esses resultados foram anteriormente discutidos, sendo que entre os ingressantes a maioria absoluta, demonstrou pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto, todavia, dentro desse grupo, alguns indivíduos apresentaram ideias condizentes com a questão agrária. Mas o principal ponto a ser

observado diz respeito aos alunos concluintes, que mesmo já tendo estudado o assunto demonstraram muitas dificuldades em sua compreensão histórica.

Assim, o que ora se busca aqui é construir uma proposta de intervenção no modo de orientar os estudantes na construção de um conhecimento histórico que leve em consideração suas experiências e a bagagem cultural que trazem consigo a fim de efetivamente darem sentido a temática estudada, mas sobretudo estabelecer uma relação proximal e concreta na leitura do passado, com as especificidades vivenciadas no presente, pensando em perspectivas futuras. Partido desse raciocínio uma possibilidade bastante concreta de intervenção para uma mudança conceitual se estrutura a partir da perspectiva da Educação Histórica.

As investigações em Cognição Histórica, também denominadas pesquisas em Educação Histórica, apresentam fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. O campo de investigação vem se definindo com suas especificidades em diferentes países, inclusive no Brasil. Essa especificidade apontada também por autores como Barca (2005) e Schmidt (2009) fundamenta-se principalmente na epistemologia da História, e na teoria da consciência histórica, bem como nas pesquisas já realizadas sobre essa temática (GERMINARI 2011, p. 55; SCHMIDT, 2016, p.19).

Barca assinala que a partir da década de 1970 a investigação em cognição histórica se desenvolveu fortemente em vários países, principalmente Inglaterra, Estados Unidos, Canadá. Atualmente, Portugal e Espanha também têm produzido estudos valiosos sobre a temática, estudando as estratégias de aprendizagem em História entre crianças e jovens, usando como pressupostos teóricos o conhecimento histórico, e como pressupostos metodológicos a análise das ideias que os sujeitos manifestam sobre a História. Nesse sentido os trabalhos de pesquisadores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Shemilt, Barton e Levistk, foram determinantes na investigação das ideias que os estudantes sobre a História (BARCA, 2001, p. 13).

De acordo com Barca,

A abordagem da investigação em Educação Histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim

criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012, p.37).

A Educação Histórica se preocupa em buscar respostas sobre o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza que contempla múltiplas temporalidades pautadas na experiência histórica desses sujeitos (Barca e Schmitd, 2009 citados por SOBANSKI *et al.*, 2010, p.11).

No Brasil o Ensino de História é tomado como objeto de pesquisa a partir do final da década de 1970, quando no contexto da redemocratização, os professores passaram a desenvolver novas experiências em sala de aula, lançando mão de novas fontes e recursos didáticos, como jornais, televisores e vídeo, inovando no ensino de história (FONSECA 1995; COSTA e OLIVEIRA, 2007 citados por GERMINARI, 2011, p. 54).

Esse campo de pesquisa consolidou-se no Brasil a partir da realização de dois importantes eventos, que debateram, refletiram e propiciaram a difusão de conhecimentos sobre os problemas do ensino de história nos diferentes níveis e espaços: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História em 1993 (GERMINARI, 2011, p. 55).

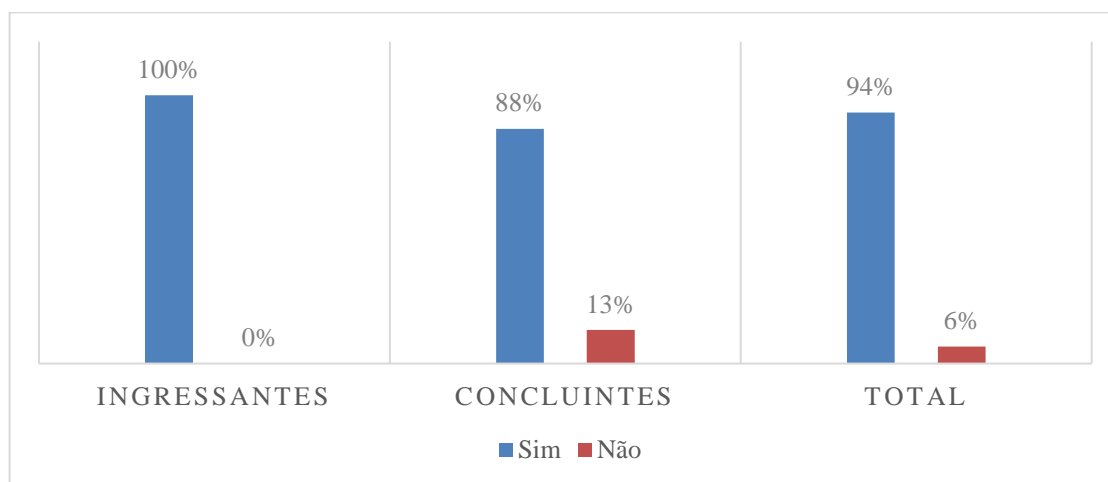
Germinari enfatiza que os trabalhos de Evangelista e Triches (2006) evidenciaram a presença da Educação Histórica no Brasil, a partir da sistematização das informações sobre grupos de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre 2000 e 2005. Apoiando-se em Schmidt, o autor salienta ainda os trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná - UFPR, dentre eles a criação do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica - LAPEDUH, onde são feitas sistematizações de experiências, de reflexões e investigações científicas; o projeto de extensão “Recriando a História” em curso desde 1995; o grupo de pesquisa Cultura, Saberes e Práticas Escolares e Educação Histórica, ligado à pós-graduação. Entre os conceitos utilizados pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, o de consciência histórica assume posição central (GERMINARI, 2011, p. 59-60).

Vários estudos, essencialmente qualitativos, tem demonstrado que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que diz respeito à natureza do conhecimento histórico. A aprendizagem histórica de crianças e jovens, se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, pode contribuir no desenvolvimento das *competências cognitivas essenciais para a vida numa sociedade da informação em desenvolvimento*. Para tanto é imprescindível que se conheça as concepções de mundo que os agentes educativos – especialmente o aluno – apresentam, porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece (LEE, 2005 citado por BARCA, 2012, p. 39-46).

Essa afirmação de Lee, sobre poder mudar somente aquilo que se conhece, também foi evidenciada nas respostas ao instrumento diagnóstico aplicado para os estudantes sujeitos desta pesquisa. Finalizada a análise das investigações relativas a questão agrária, os dois últimos questionamentos a serem contemplados dizem respeito a influência que os assuntos discutidos em sala têm sobre os jovens estudantes, bem como as mudanças de pensamentos advindas de um maior conhecimento sobre determinadas temáticas.

Nesse sentido, quando questionados se os assuntos discutidos em sala têm influência sobre eles, e se os direcionam a praticar, dentro e fora da sala de aula, aquilo que lhe é ensinado, 100% dos alunos ingressantes afirmara que sim, e entre os concluintes esse número chegou a 88% como é possível verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 14 – Posicionamento dos sujeitos sobre a influência dos assuntos discutidos em aula em sua prática educativa e social.

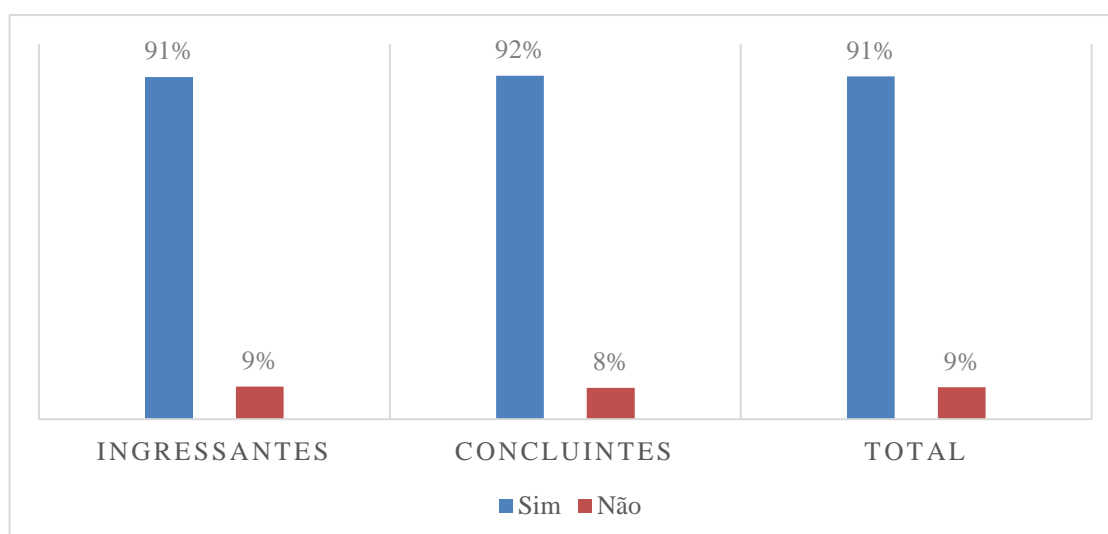


Fonte: pesquisa da autora (2018).

Esse dado demonstra a importância que o conhecimento significativo tem na formação dos estudantes, pois, uma vez que passam a conhecer determinado assunto, as ideias preliminares, cedem lugar aquelas mais elaboradas, e conseqüentemente, pode influenciar decisivamente suas ações e vida em sociedade. Nesse sentido, e retomando os dados anteriormente discutidos, sobre a principal fonte de conhecimento a respeito da questão agrária brasileira, para os estudantes concluintes, a maioria apontou a escola como sendo esse espaço o que demonstra a importância decisiva do papel desempenhado pela escola, pelo livro didático e pelo professor.

Sobre mudar de percepção após conhecer melhor determinado assunto, mais de 90% dos estudantes, tanto ingressantes quanto concluinte, afirmaram que sua percepção sobre determinada temática já sofreu alguma alteração após conhecê-la melhor, como é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Respostas dos sujeitos pesquisados quanto à sua mudança de posicionamento após conhecer melhor uma temática.



Fonte: pesquisa da autora (2018).

Desse modo, considerando que os estudantes mostraram-se abertos a mudança de pensamento após melhor conhecer um determinado assunto, é imprescindível repensar os modos de se possibilitar a esse estudante a construção de um conhecimento que guarde relação concreta com a sua experiência de vida. Assim, a leitura do passado



deve se dar de modo a reconhecer as evidências históricas, relacionando a sua vivência no presente e perspectiva futura.

Assim, frente aos resultados apontados pelas pesquisas internacionais em Educação histórica, é necessário atentar-se que o ensino de história

deve constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado (BARCA, 2012, p. 47).

Portanto, a Educação Histórica não deverá ser apenas praticada a um nível ‘meta-científico’, por aqueles que têm estatuto de investigadores experientes, de modo que os resultados se transformem em receitas ou prescrições de especialistas. É necessário que as pesquisas sejam experiências de forma progressiva pelos professores que trabalham com o ensino de História nos vários níveis (CAINELLI e LOURENÇATO, 2011 citados por BARCA 2012, p.46).

De acordo com Barca, as práticas colaborativas, constituem um dos princípios centrais para a formação de professores. Outra proposta é a da cultura da reflexão sobre as ações, porém vários autores têm chamado a atenção para o fato de que não basta apenas refletir, é necessário tomar consciência dos objetos sobre os quais se reflete. Assim na discussão atual sobre a formação de professor se assinalam duas propostas: a da reflexão e a da colaboração, que poderão convergir para o envolvimento dos professores como agentes de inovação nas escolas. No âmbito da Educação Histórica, o envolvimento de professores com projetos cujo objeto é a aula de História e o compartilhamento de práticas entre os docentes investigadores, é um importante estímulo para o crescimento profissional do professor no século XXI (BARCA, 2007, p. 33-34).

Uma possibilidade intervencionista, diz respeito a aula Oficina. Neste modelo, o aluno é efetivamente um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas são diversificadas e intelectualmente desafiadoras, e os produtos que delas resultam são integrados na avaliação. Nesse sentido, o professor terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, para assim ajudar a modificar positivamente a conceitualização dos alunos (BARCA, 2004).

De acordo com Barca a aula oficina está inserida num modelo construtivista, onde são analisadas as ideias prévias do aluno e, conseqüente o processo de

conceptualização. A expressão foi adotada em Portugal, para marcar a diferença das aulas meramente expositivas (BARCA, 2012, p.47).

Barca estabelece metodologias, destinada aos professores de história, para uso em situação de início de investigação em educação. Para tanto o professor deverá atentar-se para as ações de intervenção, iniciando com um levantamento informal das ideias tácitas dos participantes, sobre história e modelos de aprendizagem e práticas de aula; posteriormente desenvolver experiências de salas de aulas em pequenas equipes; e finalizar com de acompanhado de exercício de reflexão metacognitiva (BARCA, 2012, p. 34.).

### **Proposta de aula-oficina I – a questão agrária na perspectiva da Educação Histórica**

A proposta de intervenção para a mudança gradual das ideias tácitas dos estudantes do ensino médio sobre a questão agrária brasileira, se dará com base no modelo de aula oficina elaborado por Barca (2004). O propósito desta abordagem será instrumentalizar os estudantes, isto é, possibilitar-lhes a compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, ou seja nas fontes que serão estudadas, a fim de possam interiorizar as relações entre o passado compreendido, o presente problematizado, e o futuro perspectivado, no que tange à questão agrária brasileira.

A aula-oficina será destinada aos estudantes da segunda série do ensino médio, uma vez, que conforme, já se constatou nos dados obtidos por meio da aplicação do questionário, a discussão desta temática acontece entre o final da primeira e da terceira série do ensino médio, quando será possível trabalhar a temática inclusive inter-relacionando-a com outras áreas do conhecimento. Ademais os dados obtidos por meio do instrumento diagnóstico revelaram que a maioria absoluta dos estudantes denominados ingressantes afirmam desconhecer a questão agrária brasileira, apenas um número diminuto de alunos (9%) apontou ideias prévias para a temática, ainda assim essas ideias são importantes, na medida em que podem provocar novos questionamentos nos demais estudantes. Abaixo essas ideias estão novamente transcritas

*“Divisão de terras no espaço agrário”.*

*“Conflitos, dilemas quanto à propriedades rurais”.*

É possível perceber que embora, não sejam respostas muito elaboradas, as mesmas guardam relação com a temática e a partir delas será possível, propor ações que caminhem no sentido de avançar na construção de uma aprendizagem histórica.

Assim, a proposta de intervenção será realizada, em 2 aulas-oficina. Na primeira, será abordada a temática da concentração fundiária brasileira, de modo que o enfoque se dará no sentido de que os estudantes caminhem para desenvolver uma competência histórica de comparar a concentração fundiária existente no Brasil no período colonial, imperial, e na atualidade, na perspectiva de analisar as permanências ou ruptura na posse da terra. Para tanto, serão selecionadas fontes compostas por imagens e textos.

Três imagens de momentos históricos distintos foram escolhidas, na perspectiva que o estudante consiga analisar os diferentes tempos históricos em que elas estão inseridas e que também questionem as imagens no sentido de perceber a permanência da concentração fundiária.

Abaixo as imagens selecionadas

Figura 7 - Capitânicas hereditárias, século XVI (A), Fazenda fluminense, na antiga Província do Rio de Janeiro, século XIX (B) e Colheita de soja em Mato Grosso, século XXI.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de; REIS, Arthur Cezár Ferreira; CARVALHO, Carlos Delgado de. **Atlas Histórico escolar**. 7 ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1977 (A e B); (C) <https://www.brasilagro.com.br/conteudo/soja-brasil-assumira-lideranca-mundial-de-producao-na-safra-201819-.html>

Na primeira parte da aula, será feita uma breve explanação acerca do conceito e do histórico da concentração fundiária brasileira. Os estudantes serão reunidos em grupos de 3 integrantes e será trabalhada a instrumentalização de uso de fontes imagéticas organizadas temporalmente e que instiguem os alunos a analisar a concentração agrária em períodos históricos distintos no Brasil. Será solicitado aos

alunos que analisem cada uma das fontes separadamente, e atentem-se para o que cada uma representa, descrevendo-as, e fazendo suas leituras dentro do período histórico em que se inserem. Feito isso, eles deveram cruzar essas fontes buscando as diferenças e similaridades existentes entre ela. Espera-se que eles, elenquem a distância temporal existente entre as imagens bem como percebam que o fio condutor que as une não se restringe ao ambiente rural, mas principalmente a permanência na concentração de terras ao longo de todos os períodos. Será solicitado a cada grupo que formule um questionamento, sobre o qual eles gostariam de obter mais conhecimento, envolvendo três imagens conjuntamente. Desse modo abre-se espaço para que as indagações se aproximem das especificidades de cada um.

No segundo momento da aula oficina serão disponibilizadas três diferentes fontes escritas a saber:

Fonte I - Lei de terras de 1850.

“Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”

Fonte II. Trechos do livro A Questão Agrária – Caio Prado Junior

A massa escrava, mais tarde, apenas recém-egressa da escravidão, bem como os imigrantes que a partir do século passado [leia-se século XIX] vieram reforçar os contingentes de trabalhadores no campo brasileiro, nunca estiveram em condições de seriamente disputar para si o patrimônio fundiário da nação. Desde o início da ocupação e colonização do território brasileiro, e até hoje ainda, os títulos de propriedade e domínio de terra galopam muito adiantes da frente pioneira de penetração e ocupação (PRADO JUNIOR. 2007, p. 25)

Fonte III – Dados do censo agropecuário 2017

O Censo Agro 2017 identificou [...] 5.072.152 estabelecimentos agropecuários no Brasil, em uma área total de 350.253.329 hectares. Em relação ao Censo Agro 2006, essa área cresceu 5% (16,5 milhões de hectares, o equivalente a área do estado do Acre) apesar da redução de 2% (103.484 unidades) no número de estabelecimentos. [...] Entre os estabelecimentos com 1.000 ha ou mais, houve aumentos tanto em número (mais 3.287) quanto em área (mais 16,3 milhões de ha). Sua participação na área total passou de 45% para 47,5% de 2006 para 2017. Já os estabelecimentos entre 100 e 1000 ha. viram sua participação na área total cair de 33,8% para 32% (menos 814.574 ha)

e tiveram uma diminuição de 4.152 unidades”, segundo o censo agropecuário 2017 (IBGE, 2018).

Neste ponto o aluno será questionado

O que diz a fonte I?

O que diz a fonte II?

O que diz a fonte III?

É possível estabelecer uma relação entre elas? Qual?

As fontes textuais e imagéticas se complementam ou se contradizem? Porque?

Ao longo da aula-oficina, a discussão do assunto entre os alunos será acompanhada de maneira proximal durante todo o período. Ao final será solicitado a eles que exponham oralmente as conclusões a que o grupo chegou sobre a concentração fundiária no Brasil. Aqui será possível observar quais mudanças ocorreram em relação as ideias prévias por eles apresentadas, essa ação assim como toda a atividade, será avaliada qualitativamente. Lembrando que a ênfase deve ser dada aos avanços observáveis em sua aprendizagem histórica e não apenas em apreender conceitos científicos. Por fim cada estudante realizará individualmente um exercício de metacognição com a seguinte questão:

Após as análises das fontes e as discussões sobre o assunto, escreva um pequeno texto apontando o que você aprendeu sobre a contração fundiária brasileira?

## **Proposta de aula-oficina II – movimentos sociais: luta pela terra**

A segunda aula da proposta de intervenção para a mudança gradual das ideias tácitas dos estudantes do ensino médio sobre a questão agrária brasileira, seguirá o mesmo princípio teórico da anterior, de modo que igualmente se sustentará no conceito de aula oficina elaborado por Barca (2004), porém, diferentemente da anterior, como o questionário aplicado aos alunos não contemplou diretamente questões que abordassem os movimentos sociais, não há ideias prévias já estabelecidas.

Desse modo, a primeira ação a ser tomada aqui será a investigação das ideias prévias dos estudantes, por meio de uma consulta informal sobre os movimentos sociais de luta pelo acesso à terra.

De acordo com Barca, a concretização efetiva dos princípios apontados para uma 'aula-oficina' pode ser apoiada por materiais já utilizados em ambiente de investigação. O levantamento de ideias tácitas dos alunos no momento inicial da aula, que numa situação de rotina é feito informalmente, pode também assumir um caráter sistemático (BARCA, 2004).

Assim, será fornecida uma ficha e solicitado que eles expressem suas ideias acerca dos movimentos sociais do campo. A partir de então, uma breve contextualização sobre apontando para históricos dos movimentos de luta pela terra, exemplificando com as guerras de Canudos e Contestado, servirá para dar uma visão geral da aula.

O propósito desta aula será problematizar com os estudantes os movimentos sociais do campo e a luta pela terra. Partindo do pressuposto que as ideias tácitas por eles apresentadas, estão alicerçadas no senso comum ou são bastantes incipientes no conhecimento científico, sua instrumentalização possibilitará uma mudança dessas ideias. Ademais, como a concentração fundiária já foi anteriormente trabalhada, a associação desses conhecimentos permitirá trilhar um caminho para a aprendizagem histórica, compreendendo esse passado no momento histórico em que a evidência está contextualizada, a fim de problematizar os acontecimentos do presente e gerar perspectivas futura.

Para tanto, foram selecionadas 4 fontes.

Fonte I:

Figura 8 - 7º Batalhão de Infantaria durante a Campanha de Canudos.



Fonte: Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra19755/7o-batalhao-de-infantaria-durante-a-campanha-de-canudos>>. Acesso em: 28/02/2019.

Fonte II

Figura 9 - Trabalhadores rurais (MST)

### Música Sem terra

A bandeira vermelha se moveu  
É um povo tomando posição  
Deixe o medo de tudo pra depois  
Puxe a faca, desarme sua mão  
Fique muito tranqüilo pra lutar  
Desamarre a linha da invasão  
A reforma está vindo devagar  
Desembocar no rio da razão  
Disparada de vacas e de bois  
É o povo tomando posição  
É o povo tomando direção

Fonte: (Zé Ramanho –Album: Eu sou todos nós, 1998). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/sem-terra.html>



Fonte: Sebastião Salgado Disponível em: Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/97-99/>



### Fonte III

A imagem da menina sem terra eternizada nas lentes de Sebastião Salgado e ao lado uma fotografia feita 16 anos depois. Um registro de sua história de vida. Joceli Borges, casada, mãe, acampada.

Figura 10 - Menina Sem-Terra, fotografada por Sebastião Salgado em 1996 (A) e em reportagem da Folha Uol, em 2012 (B); carta escrita por Joceli Borges.



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2012/08/1142313-menina-eternizada-em-foto-de-sebastiao-salgado-ainda-e-sem-terra.shtml>

Após a observação das fontes será solicitado aos estudantes que analisem as imagens, e a letra da música e insiram-nas em um contexto temporal e social. Algumas questões auxiliaram na interpretação dessas fontes, abrindo caminho inclusive para novas indagações, que os próprios estudantes poderão fazer. Abaixo as questões que serão propostas aos estudantes:

O que a fonte I representa e a fonte II representam? Elas são uma cópia do passado?

As fontes I e II se complementam ou são contraditórias? Porque?

O que é possível concluir com a fonte III?

A fonte III possui relação com a concentração fundiária? Como?

A partir da inter-relação das aulas-oficina um e dois novos questionamentos serão propostos na perspectiva de estimular os estudantes a relacionar os assuntos debatidos ao longo desses dois encontros, tais como:

As aulas-oficina 1 e 2 guardam relação entre si? Quais

Há mudanças históricas na concentração fundiária brasileira? Explique

Com bases nessas fontes e nas discussões fomentadas a partir dela é possível, relacionar a concentração fundiária aos conflitos agrários? Como.

Ao final será solicitado aos estudantes que exponham oralmente suas conclusões sobre a análise das fontes e da inter-relação entre as duas aulas. Por fim os estudantes deverão produzir um texto explicando o que aprenderam sobre a questão agrária brasileira, atentando-se tanto para a concentração fundiária quanto para a os movimentos sociais do campo na luta pela terra. A avaliação da aprendizagem se dará de forma qualitativa com base na observação das atividades desenvolvidas ao longo dessa e da aula anterior, e na progressão das ideias dos alunos do momento inicial ao final, observando inclusive que os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com o senso comum que o sujeito experiência.

Concluídos os trabalhos será possível analisar quais mudanças puderam ser observadas na percepção de cada estudante, e o quanto os estudantes efetivamente aprenderam sobre a questão agrária brasileira, partindo da compreensão do passado, da relação deste com os problemas vivenciados pela sociedade no presente, e de quais perspectivas podem ser projetadas para o futuro no universo da questão agrária brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a ideia inicial da pesquisa sobre a questão agrária brasileira até a finalização desta dissertação um longo caminho foi percorrido. Do primeiro tatear dos livros sobre Ensino de História, a finalização das análises e discussões dos dados, um grande aprendizado foi construído. Arrisco-me a afirmar que a aprendizagem histórica, efetivamente desenvolveu ou expandiu minhas memórias históricas e foram decisivas no desenvolvimento da minha consciência histórica. O trabalho foi delineado para investigar e analisar as percepções que os jovens estudantes de uma Instituição de Ensino Técnico Federal em Mato Grosso apresentam sobre a questão agrária brasileira. Assim, a primeira necessidade sentida foi a de se construir um arcabouço teórico sobre a temática.

Desse modo, no capítulo I, optou-se por realizar uma revisão de literatura sobre a questão agrária, e a questão agrária no Brasil, afim de que o leitor tivesse contato, ainda que de maneira sucinta, com o referencial teórico que sustenta os trabalhos e as discussões acerca da questão agrária. Assim, ao longo do capítulo, traçou-se um panorama histórico e historiográfico dos principais autores em diferentes áreas do conhecimento, que se dedicaram a estudar o universo agrário, com destaque para Caio Prado Junior e Maria Yeda Linhares que nas da década de 1960 e 1980, deram início a uma nova fase na produção historiográfica brasileira acerca da questão agrária. Além disso, o capítulo aborda também o conceito de questão agrária, relacionando-o a expropriação rural, a concentração fundiária e a luta pela terra. Ali, é possível perceber que o processo de concentração territorial no Brasil está presente desde a colonização, quando a concessão de capitâneas hereditárias possibilitou a formação de grandes propriedades, com predomínio da monocultura e do trabalho escravo. Todavia é a partir do século XIX que a grande propriedade se consolida e a terra adquire um caráter mercadológico (SILVA, 1997, p.17). Nesse sentido, o capitalismo reforça não apenas a concentração fundiária, e a expropriação dos trabalhadores do campo, mas contribuiu para aumentar o êxodo rural e o desemprego nas cidades, concentrando a riqueza nas mãos de grupos reduzidos e escancarando as desigualdades socioeconômicas da

população rural, o que contribuiu para a eclosão de conflitos sociais, sobretudo no campo, onde um abismo territorial separa o latifundiário do pequeno produtor. Da década de 1960, quando foi aprovada a legislação que definia a função social da terra, à década de 1990, quando se regulamentou a reforma agrária no Brasil, a estrutura fundiária do país permaneceu praticamente inalterada. Atualmente o afrouxamento das regulamentações fundiárias associado ao crescimento do agronegócio ampliou o processo de concentração de terra no país, dificultando a permanência do pequeno produtor em áreas cada vez menores e com pouco incentivo econômico para sua permanência no campo. O retrato fundiário do Brasil no século XXI revela uma estrutura agrária altamente concentrada, com uma gigantesca acumulação de capital, contrastando com a miserabilidade em algumas regiões do país. O capítulo é finalizado com uma discussão sobre os conflitos agrários decorrentes dessa concentração fundiária e com uma ressignificação da reforma agrária no século para o século XXI.

No segundo capítulo foi abordada a questão agrária no Ensino de História e no livro didático do 3º ano do Ensino Médio utilizado pelos sujeitos da investigação. Nele optou-se por apresentar de maneira sucinta alguns elementos sobre o Ensino de História no Brasil. Inicialmente é abordada a trajetória escolar do ensino da História na educação formal, na Europa e no Brasil, demarcando o percurso por ela transcorrido desde a educação jesuítica, passando pelas reformas educacionais pombalinas, pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro- IHGB, pela fundação da Universidade de São Paulo – USP, e chegando até o período atual. Após essa breve apresentação é feita uma contextualização do livro didático, desde sua importância como artefato cultural, enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem, até o papel de instrumento de controle, por ele assumido, o que faz com que as autoridades fiquem constantemente atentas a esse instrumento didático. Assim, como no ensino de história, na discussão sobre o livro didático também é traçada sua trajetória, desde a criação da Imprensa Régia até a atualidade, discutindo as transformações por ele experienciadas, principalmente ao longo do século XX. De uso exclusivo do professor, ao maior programa de livros didáticos no mundo, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1985, as transformações se deram não apenas na forma ou no conteúdo, mas no acesso, na universalização da distribuição e, sobretudo na importância que o livro didático alcançou ao longo do tempo. No que tange a questão agrária no livro didático foi apresentado um breve “estado da arte”, e sequencialmente os

resultados de uma investigação sobre questão agrária no livro didático de história, que também revelou um número bastante reduzido de trabalhos publicados. Neste quesito as pesquisas sobre a questão agrária são encontradas majoritariamente nos livros de Geografia. Finalmente a análise do livro didático do terceiro ano do ensino médio, seguindo os critérios de Rüsen (2010), onde foi possível concluir que, não há um espaço específico no livro didático para debater a questão agrária, porém, ela aparece de maneira sutil permeando alguns contextos históricos. O modo como o tema é apresentado ao longo dos textos, sem especificidade tão evidente, exige esforços dos estudantes na compreensão da experiência histórica sobre a questão agrária, embora a relação entre passado e presente esteja bem alicerçada. Os textos são relativamente curtos, mas as imagens, mapas mostraram-se fundamentais para a interpretação da questão agrária. Além disso, o livro estimula o aluno a comparar as diferenças entre o passado e a atualidade compreender e interpretar a realidade histórica. Quanto as diferenças no modo de percepção da questão agrária, estas foram bem explicitada entre os múltiplos lados envolvidos. Já no quesito luta pela terra as apresentações não são tão evidentes. No que concerne as normas técnicas, as abordagens que se referem à questão agrária no livro em análise atendem aos critérios normativos; no que tange a interpretação dos princípios metodológicos mais importantes da história, o livro didático em questão cumpre parcialmente essa função. Numa avaliação geral, embora a abordagem seja tratada de modo sutil, porém quando aparece o faz de modo quase sempre satisfatório.

Finalmente, no terceiro capítulo, a aplicação dos questionários possibilitou a análise e interpretação das ideias tácitas que os estudantes ingressantes e concluintes de uma escola profissional de Mato Grosso têm sobre a questão agrária brasileira. Após a análise dos dados, que foram debatidos sistematicamente ao longo do capítulo, o que ficou evidente é que para esses estudantes a questão agrária brasileira é apresentada no âmbito escolar entre o final da primeira série e a terceira série do ensino médio, sendo a educação formal, e o livro didático importantes instrumentos para o aprendizado sobre a questão agrária. Percebe-se que os estudantes ingressantes não têm praticamente nenhum conhecimento sobre a questão agrária brasileira e que os estudantes concluintes, embora já tenham estudado o assunto, demonstram uma compreensão bastante superficial sobre o mesmo, pois a maioria dos estudantes evidenciou ter apenas noções básicas sobre questão agrária brasileira e não conseguiram discuti-la com maior

abrangência. Não obstante a maioria absoluta dos entrevistados afirmou querer ampliar seus conhecimentos sobre a temática e manifestou o desejo de que a escola promovesse maiores discussões sobre o assunto. A partir destes resultados foi desenvolvida uma proposta de intervenção, dividida em duas aulas-oficinas, com base no modelo elaborado por Barca (2004) e fundamentadas na perspectiva da aprendizagem histórica, abordando sequencialmente a concentração fundiária, e os movimentos sociais na luta pela terra.

Ao longo dessa caminhada, foi possível perceber que apesar da vasta produção da teoria social e da historiografia acerca da questão agrária, é necessário pensarmos em formas de trabalho com esse conteúdo em sala de aula, que permitam melhorar qualitativamente a aprendizagem histórica dos estudantes permitindo a eles compreenderem a importância da concentração fundiária para a manutenção das desigualdades no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1992/1993.

AMORIM, Galeano. Estado, sociedade e políticas do livro e da leitura no Brasil. FDEE, Federação dos Gremios de Editores da Espanha. OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos. **Memória do sexto congresso Ibero-americano de editores**. Madrid, p. 172-175.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Brasiliense: São Paulo, 1995.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15-25.

\_\_\_\_\_. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação. In. **Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA**, v.2, p.13-21, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28166273\\_Educacao\\_historica\\_uma\\_nova\\_area\\_de\\_investigacao](https://www.researchgate.net/publication/28166273_Educacao_historica_uma_nova_area_de_investigacao). Acesso em: 26/02/2019.

\_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 37-51, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>. Acesso em: 26/02/2019

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: \_\_\_\_\_. **Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. v. 1. Curitiba: Ed UTFPR, 2007. p. 26-42.

BARONE, Luís Antônio; FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. Reforma agrária no Brasil do século XXI: bloqueios e ressignificações. In: BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; DELGADO, Guilherme Costa (Org.). **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.

BAUER, Guilherme Germano Télles. Sobre as origens da questão agrária brasileira. In: **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, 1998. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2056>. Acesso em: 24/02/2019.

BBC. **Pelo 5º ano, Brasil é líder em mortes em conflitos de terra**; Rondônia é Estado mais violento no campo. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36580912>. Acesso:30/12/2016

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: **Serie-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. n. 12, p.135-143, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em: 26/2/2019

\_\_\_\_\_. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>. Acesso em: 26/02/2019.

\_\_\_\_\_. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. In: **Revista Eletrônica da Anphlac**, n.4. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1358/1229>. Acesso em: 18 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 1º ano. São Paulo: FTD, 2013a.

\_\_\_\_\_. **História, Sociedade & Cidadania**. 2º ano. São Paulo: FTD, 2013b.

\_\_\_\_\_. **História, Sociedade & Cidadania**. 3º ano. São Paulo: FTD, 2013c.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº. 10**, de 9 de novembro de 1964a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc10-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc10-64.htm). Acesso em: 06/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.629**, de 25 de fevereiro de 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8629.htm). Acesso em 30/01/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.504**, de 30 de novembro de 1964b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm). Acesso em: 06/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.629**, de 25 de fevereiro de 1993. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8629.htm). Acesso em: 12 fev. 2019.



CAINELLI, Marlene; LOURENÇATO, Lidiane. O ensino da História na transição da quarta para quinta série. Um estudo com a metodologia da educação histórica. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Universidade do Minho/Associação de Professores de História, 2011, p.311-326.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTE, José Luiz. A Lei de terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. In: **Histórica**, n. 2. 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02>. Acesso em: 24/02/2019

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012). Acesso em 26/02/2019.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. In: **Saeculom – Revista de História**, n. 16, p. 147-160, 2007.

COSTA, Andresa. O Ensino de História e as Representações dos Sem-Terra nos Livros Didáticos. In: **Historiae**, v. 2, n. 1, p. 123-136, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/viewFile/2404/1294>. Acesso em: 26/02/2019.

CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflito no campo – Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2016. 240p.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobrenos/historico>. Acesso em 24/02/2019.

\_\_\_\_\_. **Massacres no Campo: lutar não é crime. Não esqueceremos**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/mnc/index.php>. Acesso em 24/02/2019.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984 (Biblioteca do Estudante) disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>.

DARNTON, Robert. O que é a história do livro? Revisitado. In: **ArtCultura**, v.10, n.16, p.155-169, 2008. Disponível em: [http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF16/R\\_Darnton.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF16/R_Darnton.pdf). Acesso em: 26/02/2019.

DELGADO, Guilherme Costa. Questão Agrária hoje. In: BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; DELGADO, Guilherme Costa (Org.). **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.

ELIAS, Norbert. **La société de cour**. Paris: Flammarion, 1985.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta, 1994b.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de história, Didática da História, Educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). In: **Educar em revista**, v. especial, p. 33-55, 2006.

FALCON, Francisco, J. C. História e representação. In: Cardoso, C.F. e Malerba, J. (Org.) **Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

FNDE. - FUNDO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em: 18/12/2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)**. Aracajú: UFS, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0655.pdf>

GERMINARI, Geysa D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf). Acesso em: 26/02/2019.

HANISCH, R. e WACHENDORFER, U. Agrarfrage, in NOHLEN, D. (ed.). **Pipers Woerterbuch zur Politik, Dritte Welt**, vol. 6, Munique 1987)

HOBSBAWN, Eric John. **A Era das Revoluções**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agro 2017: resultados preliminares mostram queda de 2,0% no número de estabelecimentos e alta de 5% na área total. **Agencia IBGE notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21905-censo-agro-2017-resultados-preliminares-mostram-queda-de-2-0-no-numero-de-estabelecimentos-e-alta-de-5-na-area-total>. Acesso em: 18/09/2018.

IFMT/SVC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus São Vicente. Disponível em: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historia-do-campus/>. Acesso em: 30 Jun. 2017.

INCRA, 2019. Disponível em <http://www.incra.gov.br/tamanho-propriedades-rurais>. Acesso em: 08/02/2019.

INRP - **Programme Emmanuelle** : répertoire informatisé des manuels scolaires français de la Révolution à nos jours. Disponível em: [http://www.inrp.fr/recherche\\_old/Encours/Rec10105.htm](http://www.inrp.fr/recherche_old/Encours/Rec10105.htm). Acesso em 05/11/2017.

KOSSOY, Boris. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. In: **Revista Brasileira de História**, v.25, n.49, p.35-42, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n49/a03v2549.pdf>. Acesso em: 26/02/2019.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, M. Susanne; BRANSFORD, John (Eds.). **How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom**. National Academies Press. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, p. 31-77.

LINHARES, Maria Yedda Leite. História agrária. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira**. 2007. 238 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sergio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em história da educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Brasília: NEAD, 2010.

MDA – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/estat-sticas-de-im-veis-rurais-brasil\\_cadastro\\_imoveis\\_rurais\\_geral\\_pub\\_e\\_priv.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/estat-sticas-de-im-veis-rurais-brasil_cadastro_imoveis_rurais_geral_pub_e_priv.pdf). Acesso em 06/11/2017.

MEC - Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14/01/2019.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Caindo por terra: um debate historiográfico sobre o universo rural do oitocentos. In: **Revista Lutas & Resistências**, v. 1, p. 42-59, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/revista1aeducacao/lr42-59.pdf>>. Acesso em: 24/02/2019.

\_\_\_\_\_. Movimentos rurais nos oitocentos: Uma história em (re)construção. In: **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 9, n. 1, 2001. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/189>. Acesso em: 24/02/2019.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Elione. História social da agricultura revisitada: fontes e metodologia de pesquisa. In: **Diálogos**, v. 11, n. 3, p. 95-117, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38246/19918>. Acesso em: 24/02/2019.

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Histórico**. Disponível em <http://www.mst.org.br/nossa-historia/70-82>. Acesso em 17/09/2018.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 26/02/2019.

NADAI, Elza. O Ensino de história no Brasil: Trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, v.13, n.25/26, p. 143-162 1992/1993.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

PERLI, Fernando. Além da terra, o direito ao passado: notas sobre o ensino de história no MST. In: **Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais**, nº 45, p. 233-247, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/30471>. Acesso em: 26/02/2019.

PRADO JUNIOR, Caio. **A questão Agrária**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **História econômica do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIOS, José Arthur. O que é e como surgiu a sociologia rural. **Ciência e Trópicos**, v.7, n. 1, 1979. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/210/113>. Acesso em: 24/02/2019.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo, A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. In: **Revista Trilhas da História**, v. 7, n. 13, p. 3-22, 2017. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>. Acesso em: 26/02/2019.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estêvão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

SABOSKI, Adrine de Quadros; Chaves, Edilson Aparecido; Bertolini, João Luis da Silva; Fronza, Marcelo. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio**. Curitiba: Base editorial, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.

\_\_\_\_\_.; BARCA, I. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_.; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200017&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 26/02/2019.

SECRETO, María Verónica. Legislação sobre terras no Brasil do oitocentos: definindo a propriedade. **Raízes**, v. 26, n. 1 e 2, p. 10–20, jan/dez. 2007.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de história em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)** - 2018. 278 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, Lígia Osorio. As leis agrárias e o latifúndio improdutivo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 2, p. 15-25, 1997.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. 2ed. São Paulo: Editora expressão popular, 2012.

SULIDADE, Mariana da. **A luta pela terra em sala de aula: ensino de História no maranhão contemporâneo e produção do paradidático "terra livre"**. (Dissertação de Mestrado) - 2018. 129 f. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

TAVARES, Denise. Agro é pop: os caminhoneiros de na estrada no contexto do “novo rural brasileiro”. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação e-compós**, Brasília, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1392/1035>. Acesso em: 26/02/2019.

UFRN – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plataforma S.I.L.B.** – Sesmarias do Império Luso-brasileiro. Disponível em <http://www.silb.cchla.ufrn.br/o-sistema-sesmaria>. Acesso em: 18 dez. 2016.

VALENTINI, Delmir José; RADIN José Carlos. A guerra do contestado e a expansão da colonização. **Revista Esboços**, v. 19, n. 28, p. 127-150, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2012v19n28p127/25635>. Acesso em 24/02/2019.

## ANEXOS

Anexo 1- Questionário aplicado aos estudantes



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**AUTOR:** SILVIA JACINTA RITTER-PIMENTA

**TEMA DA PESQUISA:** PERCEPÇÕES SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA  
BRASILEIRA ENTRE JOVENS ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL EM MATO GROSSO.

**OBJETIVOS QUE SE PRETENDE CUMPRIR COM A PESQUISA:**

*Verificar o conhecimento e as percepções sobre a questão agrária entre jovens estudantes do Ensino Médio profissional em Mato Grosso.*

### **INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO**

Caro entrevistado, ao responder este questionário você estará contribuindo com a formação da professora autora da pesquisa, pois os dados serão utilizados na produção de sua dissertação de Mestrado do Curso Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso.

Nesse sentido, espera-se que as respostas reflitam o conhecimento de cada um acerca do tema aqui abordado e, para isso, solicita-se a máxima honestidade na elaboração das respostas.

Responda as questões à caneta;

Assinale com um X uma das respostas das perguntas que apresentarem alternativas;

As respostas das questões que tratam da importância terão os seguintes pesos ou notas:

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| (0) Não é importante | (2) importante       |
| (1) pouco importante | (3) muito importante |

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

01. Nome: (opcional) \_\_\_\_\_, ( )

1º ano ( ) 3º ano

02. Cidade onde mora: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_\_ anos

03. Seus pais moram na: ( ) Cidade - zona urbana ( ) Campo – zona rural.

04. Seus pais possuem área de terra?: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Arrendada ( ) Não possuem ( ) Outro (especificar): \_\_\_\_\_

05. Se possuírem área de terra própria, alugada, arrendada e/ou outros, qual o tamanho da área? \_\_\_\_\_ hectares ou \_\_\_\_\_ alqueires

06. Você participou ou participa das atividades (tarefas) da propriedade? ( ) Sim ( ) Não

07. Você conhece a **questão** (ou situação) **agrária brasileira**?

( ) Sim ( ) Tenho apenas noções ( ) Não.

08. Você gostaria de obter conhecimentos referentes à **questão agrária brasileira**?

( ) Sim ( ) Não.

09. Você já estudou sobre a **questão agrária brasileira**? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, como?

( ) curso de extensão ( ) disciplina em cursos regulares ( ) eventos

( ) outro (especificar): \_\_\_\_\_ onde? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

10. O que você entende por **questão agrária** cite termos ou palavras que se relacione a ela:

---

---

---

---

---

11. Você tem ou teve aulas sobre a **questão agrária brasileira** nessa instituição/escola ?

( ) Sim ( ) Não.



12. Os professores falam sobre a **questão agrária brasileira** em suas aulas?

( ) Sim ( ) Não

13. Você gostaria que o *Campus* São Vicente promovesse mais discussões sobre a **questão agrária brasileira**?

( ) Sim ( ) Não

14. Para você que será um profissional ligado às ciências agrárias, qual a importância em se conhecer o tema em questão?

( ) Não é importante ( ) Importante

( ) Pouco importante ( ) Muito importante

15. Em suas leituras nos livros didáticos você já estudou sobre a **questão agrária brasileira**?

( ) Sim ( ) Não

16. Para você, a abordagem da **questão agrária brasileira** nos livros didáticos se classifica como?

( ) Não importante ( ) Importante

( ) Pouco importante ( ) Muito importante

17. Quais são as suas principais fontes de informação sobre a **questão agrária brasileira**?

( ) Família ( ) Escola ( ) Revistas semanais ( ) Internet

( ) Livro didático ( ) Outra (*cite*) \_\_\_\_\_

18. Na sua opinião os conflitos agrários estão relacionados à concentração fundiária (latifúndio) e aos problemas de demarcação territorial?

( ) Sim ( ) Não

19. Você conhece as origens da concentração de terras brasileira? Explique:

---

---

---

---

---

---

20. O que entende por latifúndio?

---

---

---

---

---

21. Você sabe o que é reforma agrária? Defina:

---

---

---

---

---

22. Você sabe se o governo brasileiro tem leis ou projetos para a reforma agrária?

( ) Sim ( ) Não

23. Você é a favor da realização de reforma agrária no Brasil? Porque?

---

---

---

---

---

24. Você acha que a concentração fundiária (latifúndios) no Brasil está relacionada a políticas públicas? Como?

---

---

---

---

---

25. Quando se formar você pretende:

( ) Voltar para a propriedade ( ) Trabalhar no serviço de extensão rural.

( ) Trabalhar de empregado em qualquer empresa ( ) Trabalhar no serviço público

