



**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**A QUESTÃO AGRÁRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM ILHA SOLTEIRA (SP): relação campo-cidade e
novas práticas**

MARIANA VASCONCELOS DA SILVA CASTRO

**Três Lagoas (MS)
2016**



**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MARIANA VASCONCELOS DA SILVA CASTRO

**A QUESTÃO AGRÁRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM ILHA SOLTEIRA (SP): relação campo-cidade e
novas práticas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia/CPTL/UFMS – Área de Concentração Análise Geoambiental e Produção do Território, como exigência final para obtenção do Título de Mestre em Geografia, sob orientação da Profa. Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida.

**Três Lagoas (MS)
2016**

MARIANA VASCONCELOS DA SILVA CASTRO

A QUESTÃO AGRÁRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM ILHA SOLTEIRA (SP): relação campo-cidade e
novas práticas

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida

Membro: Prof. Dr. Sedeval Nardoque

Membro: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

Três Lagoas, _____ de _____ de 2016.

Resultado: _____

DEDICATÓRIA

Dedico meu trabalho e todo o processo de graduação e de mestrado a minha MÃE, Nilza Vasconcelos da Silva (*in memoriam*). Ainda que fisicamente ausente, esteve comigo, para lembrar-me que tudo que consegui foi graças ao apoio e aos ensinamentos dessa pessoa mais que especial – que durante toda a minha formação sempre fez tudo para que este sonho se realizasse. Não existem palavras para descrever sua importância, meus sentimentos e a falta que você faz. Amor eterno. Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nilza Vasconcelos da Silva, e ao meu pai, Odilon Adão da Silva, pelo apoio durante todas as etapas da minha vida e pelo amor incondicional.

À professora e orientadora Rosemeire Aparecida de Almeida, pelo incentivo durante todo o trabalho e pelo apoio para continuar e finalizar a pesquisa.

Aos membros da banca, professores doutores Sedeval Nardoque e Rodrigo Simão Camacho, pela participação e orientação na qualificação e na defesa.

Aos meus irmãos, Eduardo Vasconcelos da Silva, Maria Inêz Vasconcelos da Silva e Mariza Vasconcelos da Silva, aos meus sobrinhos e cunhados, a toda minha família pelo apoio.

Aos professores do Programa de Mestrado de Geografia da UFMS, pelas horas de convivência e ensinamentos durante as disciplinas e trabalhos de campo.

Aos funcionários do Programa de Mestrado de Geografia da UFMS e aos funcionários do *campus* de Três Lagoas.

À direção, aos funcionários, aos professores e aos meus queridos educandos, pela compreensão e participação durante a pesquisa; às turmas do 5º A da EMEF Profa. Lucia Maria Donato Garcia e do 5º D da EMEF Profa. Aparecida Benedita Brito da Silva, do ano de 2015.

Aos meus colegas de turma do mestrado, do Laboratório de Estudos Territoriais (LABET) e Grupo de Estudos Terra-Território (GETT), especialmente à Thayna Gomes, Weslen Manari, Thiago Rocco, Juliana Queiroz, Fernando Dias, entre outros, pelos momentos de descontração, apoio e estudos.

A professora Laura Akemi Côrtes Massunari pela revisão gramatical no processo de elaboração da dissertação e pela amizade construída.

Ao Mieczslau Kudlavicz pelas orientações no desenvolvimento da dissertação.

Ao meu namorado Estêvão Foschi Pereira, pela paciência, companheirismo e pelas palavras de incentivo e em toda a ajuda na finalização desse sonho.

Aos meus amigos de Ilha Solteira e todos os meus familiares.

A todos que colaboraram, de maneira direta ou indireta, na realização desse sonho.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

(FREIRE, Paulo. 1979, p.79)

RESUMO

A questão agrária é objeto de estudo deste trabalho. Escolhemos a escola e a Geografia escolar como ambientes de investigação da temática agrária porque uma minoria da população, a classe dominante, utiliza, em especial, a escola para manter e reproduzir seus ideais capitalistas. A educação no Brasil acabou servindo para reproduzir o sistema ideológico do modo de produção capitalista, não só para mantê-lo, como também para silenciar quaisquer resquícios de mudanças ou lutas. Por isso, a importância de novos olhares e práticas no ensino de Geografia a fim de auxiliar o sujeito a desenvolver-se plena e criticamente. Abordar no ensino fundamental conteúdos que analisam e desnudam a conflitualidade da realidade colabora com o processo de construção de conhecimentos críticos. Logo, o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas da Geografia escolar no tocante aos conteúdos da questão agrária buscando entender os limites e as possibilidades de novas práticas nas séries iniciais do ensino fundamental de Ilha Solteira/SP. Destacando, pois, a importância da Geografia e da questão agrária para a formação crítica nas escolas, em busca de mudanças e transformação social. Para alcançar os objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica, investigação dos livros didáticos utilizados nas escolas foco da pesquisa, bem como proposição de sequências didáticas como possibilidade de novas práticas que considerem a questão agrária nos anos iniciais do ensino fundamental como essencial para que os educandos apreendam conceitos para leitura da realidade, tendo como ponto de partida o letramento geográfico (leitura geográfica de mundo). A pesquisa foi realizada com a aplicação de sequências didáticas para os educandos do quinto ano, de duas escolas municipais de Ilha Solteira/SP (EMEF Prof.^a Lúcia Maria Donato Garcia e Prof.^a Aparecida Benedita Brito da Silva). O resultado aponta para um ensino atual, ancorado no livro didático, que desconsidera a conflitualidade da realidade com predominância de material didático com conteúdos que desvalorizam o modo de vida camponês. Por outro lado, as sequências didáticas revelam a importância da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a diferenciação do olhar geográfico no tocante a realidade circundante, ou seja, educandos oriundos do campo possuem letramento geográfico distinto dos educandos provenientes da cidade, por exemplo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Letramento geográfico. Relação campo-cidade.

ABSTRACT

The arising from land issues, which are the subject of study of this paper. Elementary school, as well as Geography classes taught during those years of education, were chosen in order to investigate the agrarian theme, since the ruling class, that represents only a small part of the population in Brazil, uses its influence to keep and also to spread the ideologies of Capitalism in schools. In Brazil, education propagates the ideological system of the capitalist mode of production, not only to keep hold of power, but also to hush any traces of change or struggle. Therefore, it's important to bring new perspectives and practices while teaching Geography, so one can fully develop his critical thinking. Bringing up contents that analyze and unveil the growing potential for conflict in our society contributes to the process of building critical knowledge during the years of primary education. The aim of this research was to analyze how schools address land issues, so one could understand the limits and also the possibilities of new practices in the early years of elementary school in the city of Ilha Solteira, São Paulo. This work emphasizes the importance of both Geography and the knowledge of land questions to develop critical thinking in schools, in search of change and social transformation. Besides, this paper is the result of on an extensive scientific research, which carefully analyzed the textbooks used in schools that were part of the field research. To fulfill the purposes of this study, didactic sequences were implemented as possibilities of new practices that consider the land issue, in the early years of primary education, as something essential for the students to absorb concepts in order to interpret reality, having as starting point the geo-literacy (geographical understanding of the world). The survey consisted of applying didactic sequences for fifth graders from two public schools in Ilha Solteira, São Paulo (EMEF Prof. Lucia Maria Donato Garcia and Prof. Benedita Aparecida Brito da Silva). The results pointed out an education based on what's written in the textbooks only, which disregards the real potential of conflict. Also, there is a predominance of textbooks and other didactic materials that devalue the rural way of life. On the other hand, the didactic sequences manifest the importance of teaching Geography in the early years of elementary school and also unveil the different ways of looking the surrounding reality, *i.e.*, students that live in the countryside seem to have different geo-literacy from students that live in the city.

Keywords: Geography teaching. Geo-literacy. City-countryside relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa do material do projeto da ABAG	66
Figura 2. Imagem retirada da apostila do projeto da ABAG	67
Figura 3. Imagem retirada da apostila do projeto da ABAG	68
Figura 4. Imagem retirada do projeto ABAG	69
Figura 5. Imagem retirada do projeto ABAG	69
Figura 6. Município de Ilha Solteira (SP)	73
Figura 7. Construção das residências.....	74
Figura 8. Residência dos trabalhadores dos níveis 1 e 2	77
Figura 9. Residência dos trabalhadores nível 3.	78
Figura 10. Residência dos trabalhadores nível 4.	78
Figura 11. Residência dos trabalhadores nível 5.	79
Figura 12. Residência dos trabalhadores nível 6.	80
Figura 13. Localização dos assentamentos de Ilha Solteira (SP)	83
Figura 14. Organização do Sistema Municipal de Ensino de Ilha Solteira (SP)	94
Figura 15. Frente de entrada da escola ABBS.	96
Figura 16. Foto da entrada da escola LMDG.....	97
Figura 17. Atividade do livro de Geografia para educandos do terceiro ano.....	103
Figura 18. Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.....	105
Figura 19. Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.....	106
Figura 20. Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.....	107
Figura 21. Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.....	108
Figura 22. Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.....	109
Figura 23. Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.....	110
Figura 24. Lugar onde moro.	115
Figura 25. Lugar onde moro.	116
Figura 26. Lugar onde moro.	117
Figura 27. Lugar onde moro.	118
Figura 28. Lugar onde moro.	119
Figura 29. Lugar onde moro.	120

Figura 30. Lugar onde moro.	121
Figura 31. Sala de aula do 5º A - escola LMDG	122
Figura 32. Sala de aula do 5º A - escola LMDG	123
Figura 33. Lugar onde moro.	124
Figura 34. Lugar onde moro.	124
Figura 35. Lugar onde moro.	125
Figura 36. Lugar onde moro.	125
Figura 37. Lugar onde moro.	126
Figura 38. Lugar onde moro.	126
Figura 39. Desenho de educando(a), representando os cantores Zezé de Camargo e Luciano.....	128
Figura 40. Redação: Relação campo-cidade.....	130
Figura 41. Redação: Relação campo-cidade.....	131
Figura 42. Redação: Relação campo-cidade.....	Erro! Indicador não definido.
Figura 43. Redação: Relação campo-cidade.....	132
Figura 44. Redação: Relação campo-cidade.....	133
Figura 45. Redação: Relação campo-cidade.....	134
Figura 46. Redação: Relação campo-cidade.....	135
Figura 47. Filme “Dois filhos de Francisco” na EMEF LMDG.	137
Figura 48. Redação: Relação campo-cidade.....	138
Figura 49. Redação: Relação campo-cidade.....	139
Figura 50. Redação: Relação campo-cidade.....	140
Figura 51. Redação: Relação campo-cidade.....	141
Figura 52. Redação: Relação campo-cidade.....	142
Figura 53. Redação: Relação campo-cidade.....	143
Figura 54. Redação: Relação campo-cidade.....	144
Figura 55. Redação: Relação campo-cidade.....	145
Figura 56. Redação: Relação campo-cidade.....	146
Figura 57. Redação: Relação campo-cidade.....	147
Figura 58. Filme “Dois filhos de Francisco” na EMEF ABBS.	148
Figura 59. Feira Sul de Ilha Solteira.....	149

Figura 60. Educandos realizando a pesquisa.....	150
Figura 61. Aluna aplicando o questionário.....	151
Figura 62. Problemática ambiental local representada por desenho.....	154
Figura 63. Problemática ambiental local representada por desenho.....	155
Figura 64. Problemática ambiental local representada por desenho.....	156
Figura 65. Problemática ambiental local representada por desenho.....	157
Figura 66. Problemática ambiental local representada por desenho.....	158
Figura 67. Problemática ambiental local representada por desenho.....	159
Figura 68. Problemática ambiental local representada por desenho.....	160
Figura 69. Problemática ambiental local representada por desenho.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. População total, por área rural/urbana - Ilha Solteira (SP)	82
Tabela 2. Estrutura fundiária de Ilha Solteira.....	84
Tabela 3. Número de estabelecimentos agropecuários e área dos estabelecimentos por utilização das terras em Ilha Solteira - 2006	84
Tabela 4. Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários em 31/12, total e de 14 anos e mais, por sexo, condição do produtor em relação às terras, grupos de atividade econômica e grupos de área total de Ilha Solteira – 2006.	85
Tabela 5. Questionário com os feirantes de Ilha Solteira	150
Tabela 6. Importância e dificuldades da feira	151
Tabela 7. Origem dos consumidores e principais produtos comprados.....	152
Tabela 8. Por que vem à feira e se tem diferença do supermercado	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais características das tendências pedagógicas	47
Quadro 2. Nível das residências de acordo com o cargo	75
Quadro 3. Nível habitacional	76
Quadro 4. PNLD: Livros disponibilizados no ano de 2014	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População urbana e rural de Ilha Solteira.....	81
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABAG - Associação Brasileira do Agronegócio

ABBS - Aparecida Benedito Brito da Silva

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva

CAFISA - Casa do Menor.

CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano

CEP - Código de Endereçamento Postal

CESP - Companhia Energética de São Paulo

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMDG - EMEF Professora Lúcia Maria Donato Garcia

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN -Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	20
1.1 QUESTÃO AGRÁRIA: PRINCÍPIOS E PARADIGMA	20
1.2 CORRENTE CAMPESINISTA NO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA	27
1.3 PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO	30
1.4 GEOGRAFIA AGRÁRIA NO BRASIL: DA DISCIPLINA AO ENSINO.....	31
1.5 ENSINO DE GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA	37
CAPÍTULO II: O PAPEL DA GEOGRAFIA AGRÁRIA NOS ANOS INICIAIS	42
2.1 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: REPERCUSSÕES NO ENSINO DA GEOGRAFIA	42
2.2 PAULO FREIRE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSERVADORISMO X EMANCIPAÇÃO	47
2.3 DOS PRINCÍPIOS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL AO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)	54
2.3.1 Ensino de Geografia nos anos iniciais: os PCNs	57
2.4 A QUESTÃO AGRÁRIA DO AVESSO: A VALORIZAÇÃO DO AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	63
CAPÍTULO III: PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS EM ILHA SOLTEIRA (SP) NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA	73
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS DE ILHA SOLTEIRA	73
3.2 O CAMPO DE ILHA SOLTEIRA EM QUESTÃO	81
3.3 O LETRAMENTO GEOGRÁFICO COMO PONTO DE PARTIDA	85
3.4 A ESTRUTURA CURRICULAR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE ILHA SOLTEIRA E A ESTRUTURA ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	93
3.4.1 A EMEF Prof.^a Aparecida Benedita Brito da Silva	95
3.4.2 A EMEF Prof.^a Lúcia Maria Donato Garcia	96
3.4.3 O livro didático nos anos iniciais em Ilha Solteira (SP)	97
3.5 PROPOSIÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA NOS ANOS INICIAIS.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

A questão agrária brasileira não é um debate recente. Porém, mesmo o conflito envolvendo o destino da sociedade, a solução ainda é assunto restrito aos gabinetes dos governos e as partes diretamente envolvidas.

No Brasil, existem inúmeros conflitos, entre os quais a questão agrária, sobre a qual correu ao longo do trabalho. O debate sobre o assunto nas escolas é importante porque uma minoria da população, a classe dominante, utiliza muitos meios – a própria escola, entre eles – na tentativa de manter e reproduzir seus ideais. Todo processo histórico brasileiro reflete claramente esses ideais, do opressor e do oprimido, para manutenção desse *status quo*.

As atuais discussões sobre a questão agrária são reflexos de uma colonização exploratória e da concentração fundiária histórica brasileira, desde o sistema de capitanias hereditárias e sesmarias – no qual a distribuição de terras deu-se a partir da concessão de uso de forma hereditária, aumentando ainda mais as desigualdades no Brasil. Mesmo com o fim do sistema escravocrata, os ex-escravos foram excluídos e tiveram que se submeter às péssimas condições de trabalho e moradia; mesmo após a criação da Lei de Terras, a desigualdade social ficou evidente, porque a terra continuou limitada somente a quem detinha poder de compra (MELO, 2015).

A educação no Brasil acabou servindo para reproduzir o sistema ideológico do modo de produção capitalista, não só para mantê-lo, como também para silenciar quaisquer resquícios de mudanças ou lutas. Por isso, a importância da educação e do ensino de Geografia: auxiliar o sujeito a desenvolver-se plena e criticamente. Abordar estes conteúdos no ensino fundamental colabora com o processo de construção desses conhecimentos.

Porém, presenciamos a manutenção desse sistema reproduzido no ambiente escolar, na formação de mão de obra e de pessoas alienadas: ao não questionar a realidade, consequentemente, o aluno das classes dominadas mantém a lógica da exploração da classe dominante (LINHARES, 2007).

O debate central desta pesquisa é a questão agrária e o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano). Os trabalhos de Paulo Freire (2001; 2002; 2008), Bernardo Mançano Fernandes (2007;2014), Rosemeire Aparecida de Almeida (2003; 2004), Helena Copetti Callai (2001; 2002;

2003; 2005) e Rodrigo Simão Camacho (2008; 2011), entre outros, serviram como fundamentação teórica da pesquisa.

O objetivo do trabalho é debater a importância da Geografia – mais precisamente, a importância de abordar a questão agrária – para a formação crítica nas escolas, em busca de mudanças e transformação social. Para alcançar este objetivo, a abordagem da temática destacou pesquisas focadas na defesa da existência de uma questão agrária no Brasil e na elaboração e aplicação de sequências didáticas para apreensão do olhar geográfico (letramento geográfico). Conhecimento próximo entendido como ponto de partida da discussão da questão agrária nos anos iniciais do ensino fundamental para, assim, contribuir no sentido dos educandos desenvolverem compreensão histórico-social e espacial do mundo (alfabetização geográfica).

A pesquisa foi realizada com duas turmas do mesmo ano, de escolas distintas, após a contextualização do tema durante as aulas. Assim, houve momentos de discussão e exposição de ideias dos educandos sobre a questão agrária que trouxeram à tona o debate sobre letramento e alfabetização. Sendo assim, pesquisa considera e segue a linha da importância do letramento geográfico no desenvolvimento escolar.

O trabalho desenvolve-se em três capítulos, abordando a origem da questão agrária até a atualidade e como a questão é tratada no ensino de Geografia.

No primeiro capítulo, contextualizamos o processo histórico da questão agrária desde a colonização dos portugueses, com várias ações e manobras que concentraram e dificultaram ainda mais o acesso à terra no Brasil; as capitanias hereditárias e as sesmarias influenciaram na concentração fundiária brasileira, cujos reflexos são sentidos até os dias atuais.

Os paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário também são abordados neste capítulo, cada um em defesa de seus ideais. Primeiro em defesa da luta pela terra e do campesinato como modo de vida, o segundo, a permanência do capitalismo como caminho de modernização da sociedade e o campesinato brasileiro como atraso. Por fim, analisamos a importância de abordar a questão agrária no ensino de Geografia desde os anos iniciais do ensino fundamental, como uma oportunidade de desenvolver a criticidade do educando.

No segundo capítulo, destacamos o diálogo necessário entre a educação e o ensino de Geografia na formação educacional e cidadã dos educandos.

Primeiramente, analisamos as tendências pedagógicas no Brasil; depois, abordamos o ensino de Geografia à luz dos ensinamentos de Paulo Freire. Também analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, em que constam os conteúdos a serem ministrados aos anos iniciais do ensino fundamental; focamos na importância de a questão agrária ser abordada nesta fase para complementar, auxiliar e desenvolver o pensamento crítico dos educandos, além de abordar como o tema é realmente aplicado nos PCNs.

Não somente a mídia é utilizada para criar uma imagem positiva e de valorização do agronegócio nas escolas: programas e projetos, como por exemplo: o programa ABAG, presentes em algumas escolas brasileiras, são projetos desenvolvidos nas escolas brasileiras para reforçar essa imagem e escamotear a questão agrária e os conflitos de terra, decorrentes da concentração fundiária e das relações capitalistas de produção no campo.

No terceiro capítulo, destacamos, primeiramente, os aspectos geográficos e históricos do município de Ilha Solteira (SP), onde foi realizada a pesquisa. Posteriormente, abordamos as sequências didáticas foram aplicadas em duas escolas: Prof.^a Lucia Maria Donato Garcia (LMDG) e Prof.^a Aparecida Benedito Britto da Silva (ABBS), escolhidas por atenderem educandos residentes em diferentes localidades do município.

Analisamos os livros didáticos de Geografia utilizados pelos educandos durante o ano de 2015 e quatro sequências didáticas foram aplicadas, num total de 10 horas/aula, dentro e fora da escola que incluíram aulas expositivas, exibição de filmes e documentários, aplicação de questionários e debates sobre a temática – culminando em inúmeras atividades para encerrar o conteúdo apresentado, como desenhos, produção de textos e aplicação de questionários.

Durante a realização das atividades propostas, os educandos puderam expor suas ideias e experiências, enriquecendo a proposta dessas sequências didáticas cujo foco foi o letramento geográfico, e não apenas a alfabetização. As atividades foram realizadas com uma turma de cada escola, devido à localidade diferente de cada turma – uma com mais educandos provenientes do campo (LMDG) e outra com mais educandos residentes da cidade (ABBS). Finalizamos a pesquisa ao analisar e comparar algumas atividades para averiguar se havia diferenças entre os resultados apresentados nas duas turmas, e quais seriam elas, decorrentes de que fatores. Existiria um letramento geográfico que antecede a própria alfabetização?

Estruturamos o trabalho de forma que se pudéssemos analisar e discutir o processo histórico da questão agrária brasileira e como aparece (ou não) nas escolas. Pensando ainda como poderíamos auxiliar na formação de uma Geografia escolar crítica que contribuísse para o rompimento da reprodução dos ideais do capitalismo dentro das escolas.

Importante salientar que a autora da dissertação é professora nos anos iniciais do ensino fundamental I nas escolas pesquisadas, condição sem a qual dificilmente seria possível a realização tanto da análise dos livros didáticos como a elaboração e aplicação das sequenciais didáticas. Logo, sou profundamente grata a minha profissão e aos estudantes que possibilitaram fazer do meu trabalho um laboratório de pesquisa.

CAPÍTULO I: A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA

1.1 QUESTÃO AGRÁRIA: PRINCÍPIOS E PARADIGMAS

O Brasil é o quinto país em extensão territorial; suas terras encontram-se concentradas com a justificativa de que esta concentração fundiária é pressuposto para produção agropecuária. Porém, a relação terra concentrada e produção não é verdadeira: os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a terra é cercada para servir à especulação, pois são os pequenos e médios estabelecimentos que mais produzem, mas com uma das maiores concentrações fundiárias do mundo: índice de Gini de 0,854¹ (FERNANDES et al., 2014).

A questão agrária brasileira – mesmo após a modernização da agricultura e o desenvolvimento do sistema capitalista no campo – não foi resolvida; aliás, aprofundou-se ainda mais, pois a problemática não deixou de existir, como aponta Silva (1998, p. 09): “Evidentemente não é bem um ressurgimento da questão agrária, pois ela não foi resolvida anteriormente”.

Atualmente, o avanço do capitalismo no campo² intensifica-se, acelerando ainda mais esse processo de desigualdade e de concentração de terras – que é o centro da questão agrária, propriedade, posse e uso.

Nos dias atuais, a ação humana tem o poder de influenciar efetivamente a produção agrícola, criando condições para o plantio e a colheita por meio da modernização dos processos de irrigação e adubação e uso de agrotóxicos, e correção do solo, entre outras possibilidades para melhorar e aumentar a produtividade. Porém, essa modernização não resolve o problema da baixa produtividade das terras brasileiras, tampouco a crise ambiental que se sucede quando os capitalistas resolvem produzir. Essa crise ambiental é extremamente complexa, pois, como destaca Silva (1998, p. 24), a terra é um meio de produção relativamente não reprodutível; seu mau uso implica em prejuízo para as futuras gerações.

¹ O índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, o índice varia de zero a um (alguns o apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Este índice é usado, também, para medir o grau de concentração da terra.

² Termo utilizado para evidenciar a industrialização da agricultura em: SILVA, José Graziano. **O que é questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

No Brasil, a partir da Lei de Terras³ de 1850, o acesso à terra passou a ser feito por meio da compra, isso disseminou a ideia de que o dono da propriedade poderia fazer o que quisesse, até mesmo não a utilizar produtivamente, aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

A concentração fundiária brasileira é um problema histórico, iniciado no processo de colonização. A primeira ação neste sentido foi a criação das capitanias hereditárias pelos portugueses, como manobra de colonização, distribuindo extensas áreas para os detentores de poder, que ainda poderiam repassá-las como herança (sesmaria⁴); isso deu início à concentração de terras no Brasil, como afirma Camacho (2008, p. 40):

Neste sentido, temos uma concentração fundiária que se inicia já no Brasil colonial, ou seja, as capitanias hereditárias foram a primeira forma de distribuição de terras no Brasil. Dessa maneira, a elite brasileira/portuguesa desde o início optou por concentrar terras no Brasil, visto que eram entregues aos integrantes da nobreza grandes extensões de terra. Logo, é nesse período que se tem o início da concentração fundiária no Brasil. Esses donatários poderiam deixar essas terras como herança e, ainda, distribuí-las em parcelas a outros membros da elite que pudessem explorá-las, gerando assim lucros e tributos à coroa portuguesa, eram as chamadas sesmarias.

Antes de 1850, a terra ainda não era vista como mercadoria, porque não havia acesso a ela por meio de compra ou venda, mas sim via concessão de uso, de acordo com os interesses da coroa – sobretudo o de estimular o plantio voltado, sempre, ao mercado externo. Como explica Stedile (2005, p.22):

A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de venderem as terras, ou mesmo de comprarem terras vizinhas. Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias.

Durante esse período, a posse, ou ocupação, constituiu, na prática, o principal modo de acesso à terra. Algumas atividades produtivas era agricultura em latifúndios escravistas, cujo principal mercado era o abastecimento da metrópole. Existiam

³ Lei de Terras, nº 601, foi criada em 18 de setembro de 1850.

⁴ “Sesmaria – Nome dado ao lote de terra que as autoridades portuguesas davam a pessoas para que as cultivassem. Variavam de meia légua a 20 léguas quadradas. Geralmente a légua de sesmaria possui 6.600 metros”. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

alguns poucos e pequenos produtores de alimentos, voltados à agricultura de subsistência e algumas feiras livres existentes à época. Borges (2005, p. 259) aponta:

Com a instituição das capitanias hereditárias, a coroa portuguesa alcançava duplo objetivo: garantir a posse e colonização das terras recém descobertas e livrar-se das despesas dessa mesma colonização, ao mesmo tempo em que lançava as bases de novas fontes de renda.

Em meados do século XIX, crescem a pressão da Inglaterra para a abolição da escravidão, em virtude de interesses econômicos relacionados à necessidade de expansão do mercado consumidor. O tráfico negreiro foi proibido no Brasil em 1850, por meio da Lei Eusébio de Queirós – situação que abriu caminho para a abolição ocorrida em 1888, com a consequente substituição da mão de obra escrava pela livre (assalariada).

Consequentemente, para dificultar, ou mesmo impedir o acesso de escravos à terra, foi criada a Lei de Terras – Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 –, que proibiu o acesso à terra por outro meio de aquisição que não a compra. Era a primeira iniciativa para implantar a propriedade capitalista no Brasil, como aponta Camacho (2008, p.41):

Nesta direção, podemos perceber que o Brasil, durante toda sua história, sempre foi controlado por uma aristocrática rural que utilizou seu poder econômico e político para garantir que a distribuição da terra não fosse feita de maneira igualitária, concentrando grandes extensões de terras nas mãos de uma minoria. E com a lei de terras de 1850, essa realidade se torna, assim, cada vez mais desigual.

Ou, ainda:

Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico a transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normalizou, então, a propriedade privada da terra (STEDILE, 2005, p.22).

A Lei de Terras, ao transformar a terra em mercadoria, contribuiu para que somente a classe dominante pudesse ter acesso a esse bem, pois, a maioria da

população – escravos libertos e imigrantes – não teria recursos para adquiri-la. De acordo com Stedile (2012, p. 23-4):

Uma segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa. Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados

Outra consequência da implantação da Lei, nascida da brecha que ela permitia ao reconhecer documentação original para comprovação de posse anterior a 1850, foi o estímulo à ação de grileiros⁵ que, por meio de documentos falsos, registraram oficialmente terras que deveriam ser devolvidas ao Estado, aumentando suas posses sem encontrar freios na Lei.

Esses fatos mostram a privatização do acesso à terra no Brasil e sua decorrente concentração nas mãos de poucos, os da classe dominante; segundo Stedile (2005, p.23):

A Lei nº 601 de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regularizou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil.

Com o fim do tráfico negreiro em 1850, a vinda de imigrantes europeus para trabalhar nas grandes lavouras foi fortemente incentivada, como destaca Arlindo (2013, p. 27):

[...] A Lei de Terras também foi uma medida para evitar o acesso à terra aos escravos que seriam libertos e aos imigrantes europeus, obrigando-os a trabalhar nas grandes lavouras, principalmente de café. [...] Todavia, com a implantação da Lei de terras, domínio e a posse da terra passaram a pertencer à mesma pessoa, o que deu início à propriedade capitalista da terra no Brasil.

⁵ “Indivíduo que ‘grila’ as terras, ou seja, sem ser proprietário apossa-se das terras de terceiros mediante documentação falsa ou, ainda, pressionando e atemorizando através de pistoleiros” (ALMEIDA, 2004, p. 1).

O autor ainda enfatiza que:

Nesse sentido, a Lei de Terras foi fundamental na transição do trabalho escravo para o trabalho livre, pois garantia a continuidade do processo de acumulação. Assim, na resolução do problema de mão-de-obra, até então escrava, o Império utilizou o trabalho imigrante. Essa foi a forma encontrada para realizar essa transição, sem gerar impactos aos fazendeiros, cuja agricultura era voltada à exportação; assim como, para manter as bases no processo de acumulação do novo sistema, baseado no trabalho “livre” (ARLINDO, 2013, p. 28).

Segundo Stedile (2005, p.24), somente em 1888, com a Lei Áurea, consolidou-se a abolição do trabalho escravo; muitos deles foram para as cidades em busca de trabalho e acabaram obrigados a residir nos piores terrenos, os quais não interessavam aos capitalistas, possivelmente, iniciando as favelas no Brasil.

Nos anos após a grande crise de 1929, houve grande depreciação no preço do café e recessão na economia brasileira, como explica Silva (1998, p.29):

As alterações de preços dessa cultura provocam crises periódicas durante o início do século XX, culminando em 1932, ano em que dá auge dos reflexos da crise de 29 sobre o setor cafeeiro. O período que se estende de 1933 a 1955 marca uma fase de transição da economia brasileira. Nesse período, o setor industrial vai-se consolidando paulatinamente e o centro das atividades econômicas começa vagarosamente a se deslocar do setor cafeeiro-exportador.

Stedile (2005, p. 28) argumenta que a crise deslocou o poder político do campo para a cidade:

Do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria. As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para exportação, mas não mais detêm o poder político.

Como aponta o mesmo autor, a oligarquia perde o poder político; no entanto, a partir de alianças, mantém-se como classe social devido a alguns interesses da burguesia industrial, cuja origem era a oligarquia rural.

A partir da década de 1970, o processo de industrialização chegou também ao campo: produtos químicos, fertilizantes, tratores e equipamentos foram incorporados à produção agrícola. Essa expansão do capitalismo e das fronteiras

agrícolas intensificou a concentração de terras e acelerou o processo de urbanização na cidade (SILVA, 1998, p.60-1). O mesmo autor complementa que:

Vale a pena enfatizar que esse aumento do grau de concentração fundiária se deu em inúmeros casos pela utilização da terra não como meio de produção, mas fundamentalmente como reserva de valor e meio de acesso ao crédito rural e aos incentivos fiscais, ou simplesmente, como especulação imobiliária (SILVA, 1998, p. 60-1).

Apesar das lutas seculares⁶ contra essa estrutura fundiária, somente em 1964, no período da ditadura militar, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Terra – que definiu a reforma agrária como o “conjunto de medidas que visam promover melhor distribuição da terra mediante modificação no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e do aumento da produtividade” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1964 apud FERNANDES et al., 2014, p.36). Na avaliação do autor:

[...] tal como a Lei de Terras de 1850, o estatuto de 1964 foi escrito “pra inglês ver”. O documento foi elaborado por um comitê executivo de revisores do próprio regime, com vistas a eliminar o latifúndio e promover a agricultura familiar através da redistribuição de terras, numa aposta de constituição de uma classe média rural. A essência do estatuto final, entretanto, foi transformada por representantes da oligarquia rural do Congresso. Temendo a sua utilização por parte dos camponeses, os ruralistas no congresso articularam para alterar a linguagem e os adjetivos do Estatuto da Terra, de modo que o apoio estatal ficou restrito à modernização da agricultura de larga escala, consolidando a agroindústria nacional (FERNANDES et al., 2014, p. 36)

Dados e fatos da realidade confirmam que a oligarquia rural estava presente e ainda está na base do poder político, defendendo seus interesses na ditadura até os dias atuais. As poucas ações para proporcionar acesso à terra via reforma agrária e políticas públicas para o campo são duramente reprimidas e boicotadas, somente intensificando no Brasil o problema fundiário e o aumento dos conflitos.

O Brasil vem utilizando, conforme dados do Censo Agropecuário de 2006 do IBGE, entre 39% e 44% de seu território para agronegócio, o que representa 76% da área agricultável, com um valor de produção de 62%, ou 89 bilhões de reais. A agricultura camponesa, por seu turno, totaliza, em valor bruto anual da produção,

⁶ A respeito das lutas no campo, desde o início da colonização até o golpe de 1964, ver: OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1988.

38%, ou 54 bilhões de reais, além de 74% de vagas de emprego, utilizando, porém, somente 24% da área total (FERNANDES et al., 2014):

A maior parte das terras está sob o domínio de grandes corporações nacionais e multinacionais. Essas empresas controlam as políticas de desenvolvimento da agricultura, ficando com a maior parte dos recursos do crédito agrícola, monopolizando os mercados em todas as escalas e definindo as tecnologias destinadas à qualificação da produção agropecuária. Produzindo predominantemente commodities, o agronegócio no Brasil também constitui-se em um poder hegemônico que determina o planejamento da agricultura e subalterniza os camponeses responsáveis pela maior parte da produção dos alimentos destinado a economia doméstica. (FERNANDES et al., 2014, p.17)

Outro dado relevante é a proporção da relação pessoa-hectare: no agronegócio, observa-se que há apenas duas pessoas para cada 100 hectares, enquanto em território camponês a relação é de 15 pessoas para cada 100 hectares (FERNANDES et al., 2014).

Esses números revelam a ampla desigualdade e a grande concentração de terras em território brasileiro, dominado pelo capital das grandes empresas nacionais e multinacionais na produção de mercadorias do agronegócio (latifúndio produtivo) e na especulação de terras (latifúndio improdutivo) – enquanto a agricultura camponesa se destaca na produção de alimentos e na geração de empregos. Mesmo assim, os créditos agrícolas são facilitados para o agronegócio, que aparece como responsável pela maior parte da área agricultável e emprega em menor número, como destaca Fernandes et al. (2014, p. 21):

[...] O Brasil agrário é paradoxal porque 74% dos agricultores recebem 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto. É pouca terra e muita gente que recebe pouco crédito e divide o resto da riqueza produzida [...]. O agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega cerca de 26% das pessoas. É muita terra e pouca gente que fica com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária.

Tais características são importantes para compreender o campesinato e o agronegócio como modelos diferentes de desenvolvimento territorial. A maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive e mora no campo,

enquanto no agronegócio os trabalhadores vivem na cidade, sendo a terra, para esse setor, somente um lugar de produção.

Para os capitalistas do agronegócio, a eliminação dos pequenos agricultores será natural, porque idealizam uma concepção de seleção natural (capitalismo agrário); para os movimentos que efetivamente discutem a questão agrária, a luta é para aumentar o número de agricultores com acesso à terra. Daí a importância de movimentos e lutas do campesinato, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); são essas ações que têm mantido a reforma agrária na pauta de discussões no país (FERNANDES et al., 2014).

1.2 CORRENTE CAMPESINISTA NO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

A questão agrária relaciona-se conflitos por terra, sobretudo no Brasil, cujo processo de concentração fundiária iniciou-se na colonização com o surgimento dos latifúndios, frutos da distribuição de terras na forma de capitâneas hereditárias, do sistema de sesmarias e da lei de terras.

Todavia, esse debate não é analisado apenas por uma perspectiva: o desenvolvimento do capitalismo no campo é analisado, no Brasil, sobretudo por meio de dois paradigmas⁷ antagônicos: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. Por sua vez, o paradigma da questão agrária – que nos interessa mais profundamente – divide-se em duas correntes: uma que compreende o fim do campesinato na sociedade capitalista e outra que defende a recriação do campesinato. A última corrente é conhecida como Campesinista. Segundo Felício (2010, p. 76):

O paradigma da questão agrária possui duas correntes: uma que compreende o fim do campesinato na sociedade capitalista presente nas contribuições de Kautsky (1986); Lênin (1980); Germer (1988) e Soares (1992) e outra que defende a recriação do campesinato presente nas contribuições de Martins (1979, 1981); Oliveira (1991); Fernandes (2000); Marques (2004); Neves (1995, 2007, 2008) e Ploeg (2008). O paradigma do capitalismo agrário possui duas correntes: uma que defende o agronegócio como totalidade em que não há possibilidade de outro modelo de desenvolvimento presente

⁷ Paradigma é uma teoria que orienta o estudo de um campo científico. Dito de outra forma, é uma referência inicial que funciona como base de modelo para estudos e pesquisas. (ALMEIDA, Rosemeire. **Fascículo de Estudos de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia**. Campo Grande: UFMS, 2008. Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Acadêmica).

nas contribuições de Lopes e Neves, (2005) e Zylbrestajn e Machado Filho (2002) (teóricos do PENSA-USP) e outra que defende a agricultura familiar como a forma adequada para o desenvolvimento da agricultura presente nas contribuições de Lamarche (1993, 1998); Abramovay (1998, 2003) e Veiga (1991).

O paradigma da questão agrária, na corrente Campesinista, defende que, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo e do agronegócio no campo, o campesinato resiste porque possui poder de recriação.

Desta forma, os teóricos do paradigma da questão agrária utilizam o método dialético por entender que o capital se expande de forma heterogênea, complexa e plural. Criando e recriando o campesinato em várias frentes: pelo arrendamento de terra ou pela compra e venda; pela luta pela terra e pelo processo de recampesinização (FELICIO, 2010, p. 98).

Na corrente Campesinista, o principal não é o capital, mas, sim, a reprodução da vida – por isso, a importância da luta pela terra. Logo, mesmo com a entrada do capital no campo, os camponeses⁸ sem terra buscam estratégias de adaptação e reinvenção, principalmente por meio da luta pela terra e das conquistas da reforma agrária.

O paradigma da Questão Agrária manifesta o sentido da conflitualidade na leitura do desenvolvimento da agricultura como um movimento de destruição e recriação de relações sociais. O paradigma do Capitalismo Agrário revela o sentido da conflitualidade na interpretação do desenvolvimento da agricultura como um movimento de metamorfose do campesinato (FERNANDES, 2007, p.15).

Para a corrente Campesinista:

Isto significa que existe um processo de produção de capital por meio de relações não-capitalistas (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 1999; 2004), como é o caso das relações camponesas de produção. Por meio desta concepção, entendemos que o campesinato é uma classe inerente a lógica contraditória do capitalismo (ALMEIDA, 2003; 2006) (CAMACHO, 2011, p. 18).

⁸ É todo trabalhador do campo que explora uma parcela de terra com a força do trabalho de sua família visando sua sobrevivência material, social e cultural (ALMEIDA, 2004, p. 1).

Todavia, no paradigma da questão agrária, existem teóricos que acreditam que os camponeses seriam “sugados” para dentro do sistema capitalista, o que levaria à “proletarização do campesinato⁹” e, conseqüentemente, ao seu fim.

Assim, para essa vertente do Paradigma da Questão Agrária, [...] na sociedade capitalista avançada não há lugar histórico para os camponeses no futuro dessa sociedade. Isso porque a sociedade capitalista é pensada por esses autores como sendo composta por apenas duas classes sociais: a burguesia (os capitalistas) e o proletariado (os trabalhadores assalariados). É por isso que muitos autores e mesmo partidos políticos não assumem a defesa dos camponeses. Muitos acham, inclusive, que os camponeses são reacionários, que “sempre ficam do lado dos latifundiários” etc. [...] eles “não fazem parte da sociedade” para esses autores e partidos. (OLIVEIRA, 1999, p.71; 2004, p. 34-5 apud CAMACHO, 2011, p.23).

Porém, o que observamos é o aumento no número de camponeses; “por isso, acreditamos na tese de que o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista no território brasileiro é contraditório e combinado e/ou desigual e contraditório” (OLIVEIRA, 2004 apud CAMACHO, 2011, p. 25).

É dessa forma que podemos entender, também, seu movimento desigual e contraditório, pois o capitalismo necessita, para a sua reprodução, do desenvolvimento de aspectos que tem uma aparência contraditória. Ou seja, o desenvolvimento capitalista se faz movido pelas suas contradições. Ele é, portanto, em si, contraditório e desigual (CAMACHO, 2011, p. 26).

Por ser contraditório, o sistema capitalista possui estratégias para subordinar a recriação camponesa por meio de contratos de parceria para produzir mercadorias, sem a necessidade de contratações ou de pagamento de todos os direitos trabalhistas, proporcionando maior lucro.

Camacho (2011, p. 30) destaque que “O que estamos afirmando é que o capitalismo, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que expropria o trabalhador rural, também permite sua reprodução para explorar a renda camponesa da terra”. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre, no campo brasileiro, o desenvolvimento do capitalismo que destrói o campesinato, ocorre, também, sua recriação.

⁹ Conceito utilizado por CAMACHO, Rodrigo Simão. Discutindo o Paradigma da Questão Agrária: o Movimento Desigual e Contraditório do Desenvolvimento Capitalista no Campo Brasileiro. **Revista Entre Lugar** (UFGD), v. 1, ano 2, p. 17-34, 2011.

1.3 PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO

No paradigma do capitalismo agrário, o camponês iria transformando-se em agricultor familiar e superando, portanto, sua condição de camponês – que, neste paradigma, é entendida como atraso. O paradigma do capitalismo agrário surge de:

[...] análises seminais de Mendras (1984) e Lamarche (1993; 1998), emerge o paradigma do capitalismo agrário defendendo que os problemas agrários criados pelo capitalismo podem ser solucionados por ele próprio, não existindo uma questão agrária na perspectiva do outro paradigma. Suas tendências internas são a agricultura familiar (ABRAMOVAY, 1998; VEIGA, 1991) e o agronegócio (NAVARRO, 2010; SILVA, 1981), os quais são analisados, com os recursos do método positivista para enaltecer a sua hegemonia. Portanto, não há antagonismo entre agronegócio e campesinato, cujas perspectivas seria a manutenção do capitalismo. Basta ao campesinato lutar ao lado do capital tecnificando e se integrando no processo produtivo, promovendo a metamorfose do camponês em agricultor familiar [...] (FELÍCIO, 2011, p. 05-06 apud MELO, 2015. p. 79).

Este paradigma acredita que, com o desenvolvimento do capital no campo, houve muitas mudanças principalmente no plantio e na colheita, com o uso de tecnologias e máquinas; conseqüentemente, ocorreria a metamorfose do campesinato em agricultura familiar¹⁰. Logo, essa teoria defende a transformação do camponês em agricultor familiar, inserido no modo de produção.

Para o paradigma da questão agrária não há diferença entre agricultor familiar e camponês, pois, ambos são assim definidos por terem a família e o trabalho familiar por característica, pois, ao mesmo tempo em que a família é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. Contudo, o seu futuro está na superação do trabalho familiar. É preciso inventar o trabalho familiar-cooperativo e aprender a não abominar o mercado (FELÍCIO, 2006, p.28).

Para o paradigma do capitalismo agrário, o campesinato é um problema conjuntural, que pode ser resolvido por meio de sua integração ao capitalismo. Portanto, o camponês é o problema, e não o capitalismo.

¹⁰ Segundo a Lei nº 11.326, de 24 de junho de 2006, tem-se os seguintes critérios definidores da agricultura familiar: a área do estabelecimento ou empreendimento rural não excede quatro módulos fiscais; a mão de obra utilizada nas atividades econômicas desenvolvidas é predominantemente da própria família; a renda familiar é predominantemente originada das atividades vinculadas ao próprio estabelecimento; e o estabelecimento ou empreendimento é dirigido pela família.

Ao projetar o desenvolvimento do capitalismo tomando como referência as realidades das nações capitalistas o campesinato está condenado inexoravelmente segundo Abramovay ao desaparecimento porque ele é representante de “grupos sociais de transição entre sociedades primitivas e o universo urbano” (FELÍCIO, 2006, p. 90)

Por conseguinte, os autores deste paradigma defendem a tese do desaparecimento do campesinato por meio do processo de transformação do camponês em agricultor familiar, depois que este aderir ao mercado.

1.4 GEOGRAFIA AGRÁRIA NO BRASIL: DA DISCIPLINA AO ENSINO

A partir da análise e da observação para compreensão do mundo partir das relações humanas, o autor Silvio Carlos Bray (2008, p. 07) aponta:

É através da análise do complexo geográfico, que o geógrafo deverá buscar a compreensão da realidade, através das relações, ações e interações que unem os elementos do sistema. E, como resultante, teremos os diferentes gêneros de vida¹¹.

Os geógrafos agrários, ao longo da história da Geografia, realizaram inúmeros estudos sobre diferentes atividades da agricultura (sistemas agrários), descrição de paisagens rurais, tipos de gêneros de vida, complexo geográfico; lutas no campo (BRAY, 2008).

Surgiram, assim, contradições e embates entre a rigidez metodológica e a reprodução do discurso da neutralidade. No início dos debates, os geógrafos agrários brasileiros estudavam o campo pelos paradigmas dos países europeus (BRAY, 2008). O autor destaca que:

Por outro lado, encontramos uma maior abertura nos estudos de Geografia agrária brasileira, em Manoel Correia de Andrade, que rompia com a neutralidade, discutia os movimentos agrários no Nordeste (através das Ligas Camponesas) e acompanhava os

¹¹ A noção de gênero de vida surge do princípio de solidariedade entre os elementos que constituem o complexo geográfico, solidariedade entre a sociedade e a natureza e solidariedade dos homens entre si. A noção de gênero de vida apresenta-se inicialmente, na Geografia, para estudar as sociedades não capitalistas, como é o caso das comunidades indígenas americanas, africanas e da Oceania e os esquimós. Quando a noção de gênero de vida passa a ser usada nos estudos e nas sociedades alicerçadas nos modos de produção capitalista, o complexo geográfico se altera. Nessa abordagem, os estudos dos gêneros de vida colocaram-se como um anteparo ao materialismo histórico. Isto porque a dialética marxista desenvolve-se, sobretudo, nos estudos das contradições da sociedade capitalista. Além disso, as concepções liberais burguesas sempre descartaram, nos seus discursos, o processo histórico movido pelos conflitos de interesses entre grupos e classes sociais.

demais estudiosos da agricultura brasileira – principalmente Caio Prado Júnior, que também prefaciou sua obra “A Terra e o Homem no Nordeste” (BRAY, 2008, p. 08).

Segundo o autor, o rompimento com essa “neutralidade” é considerado um marco na Geografia agrária brasileira, que passa a entender que não se pode fazer Geografia agrária pela Geografia agrária, é preciso situá-la na questão agrária nacional (BRAY, 2008, p.08) – como destacado por Caio Prado Júnior no prefácio da obra A Terra e o Homem no Nordeste:

Será difícil objetar que se trata aí de matéria essencial, uma vez que envolve o que de mais importante, ou pelo menos de fundamental, se apresentava na vida de qualquer comunidade, a saber, como se relacionam os homens entre si em suas atividades produtivas, e como se comportam, uns relativamente aos outros e ao conjunto da coletividade, no exercício de suas funções econômicas. Análise como essa, é claro, abre desde logo perspectivas (e somente ela, pode fazê-lo) sobre a estrutura social e as condições de vida da população e suas diferentes classes [...] Mas não é unicamente esse interesse científico geral que encontramos em A Terra e o homem do Nordeste. Nesse momento em que se discute a reforma agrária no Brasil, e estão iminentes as profundas transformações por que devem passar a estrutura e as relações de produção do campo brasileiro [...] Infelizmente boa parte dos debates em torno da matéria se vem travando sem conhecimento adequado da realidade brasileira, na pressuposição de que basta, para chegar a conclusões satisfatórias, recorrer a princípios doutrinários e jurídicos, e a conhecimentos gerais, sociológicos e de Economia Agrária. Não é assim, contudo, porque a estrutura agrária e as relações de produção no campo brasileiro se revestem, em muitas instâncias, de extrema complexibilidade.

Esse é particularmente o caso do Nordeste brasileiro, onde foram constituindo através do tempo, sistemas econômicos muito particularizados que precisam ser levados em consideração na formulação das reformas exigidas na atual conjuntura econômica e social do País. Não é possível – e isso se compreenderá facilmente, mais ainda depois da leitura do presente livro - reforma de maneira fecunda e capaz de atender aos interesses e às aspirações da população rural brasileira as relações econômicas e de trabalho dessa população, sem levar em conta as situações específicas que aí se apresentam, uma vez que é isso precisamente que se trata de reformar [...] E agora, podemos dizer pela primeira vez, nos é apresentada a análise de conjunto da economia agrária nordestina, numa hipótese de alto valor, científico. Tivéssemos para o Brasil todo, estudos dessa natureza e desse gabarito, e a tarefa dos economistas juristas e legisladores aos quais compete formular as normas da reforma agrária brasileira, far-se-ia sobremaneira facilitada (PRADO JUNIOR apud BRAY, 2008, p. 08-09).

Porém, muitos geógrafos brasileiros eram contrários a essa ideologia¹²; ainda difundiam a inexistência da figura do camponês no Brasil e mantinham essa separação entre ciência e política, reproduzindo uma ciência “neutra”.

Bray (2008) destaca outra importante obra na década de 1960: o livro Quatro Séculos de Latifúndio, de Alberto Passos Guimarães, que defendia a questão das relações feudais no campo brasileiro.

Em 1970, com a modernização e a industrialização do campo tratadas nas obras de Ruy Muller Paiva, a realidade brasileira começa a influenciar com maior intensidade a produção intelectual no país:

Proposição Metodológica para o Estudo de Desenvolvimento Rural no Brasil” e “Modernização da Agricultura Brasileira” de Olindina Mesquita, Rivaldo Gusmão e Solange Silva, publicados em 1976 e 1977 na Revista Brasileira de Geografia. Além da influência de Paiva, outros economistas nacionais são citados pelos autores acima. Nota-se que os geógrafos agrários nacionais começam a romper com os academicismos formais da Geografia pela Geografia, e se voltam para os estudiosos da agricultura brasileira (BRAY, 2008, p. 11-2).

Segundo Bray (2008, p.12):

Os primeiros encontros nacionais de Geografia agrária a partir de 1978, mostram essa abertura no encaminhamento das pesquisas, revelando a importância da questão agrária ao nível das ciências humanas. [...] Os sucessivos encontros nacionais de Geografia agrária pós 1978, além de contarem com a participação expressiva dos geógrafos nacionais de vários centros do país, passaram também a contar com a valiosa colaboração de outros cientistas sociais estudiosos da agricultura brasileira como José de Souza Martins, José Graziano da Silva, Alberto Passos Guimarães, Sérgio Silva, Oriowaldo Queda e outros [...]

Na década de 1980, novas perspectivas de pesquisa se desenvolveram, sobretudo na ótica marxista; surgiram estudos e análises sobre o modo de produção capitalista e o processo de organização do espaço nacional. De acordo com Bray (2008, p. 13):

¹² Não existe apenas uma definição para ideologia. Entretanto, optou-se por destacar aquela que guarda maior proximidade com o pensamento marxista, que entende ideologia como algo negativo. Dessa forma, ideologia é uma forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem estabelecida. Ou seja, o discurso ideológico procura mascarar, ocultar a realidade por meio da confusão entre o pensar e o ser. (LÖWY, 1987 apud ALMEIDA, Rosemeire A. **Fascículo de Estudos de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia**. Campo Grande: UFMS, 2008. Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Acadêmica).

O geógrafo agrário deixa de realizar uma Geografia pela Geografia, rompe com o liberalismo político burguês e cada vez mais vem se conscientizando de que é um cientista social. É como cientista social, vem avançando nos estudos da realidade agrária nacional.

Desta forma, a Geografia vem assumiu relevante papel na formação dos educandos para a leitura da realidade, à medida auxiliou na formação de pessoas críticas e, assim, promoveu ruptura do sistema de alienação¹³ instituído na sociedade e, por vezes, mantido dentro da escola. A Geografia agrária mostra-se de grande importância histórica e social, rompendo com a neutralidade até então existente.

Contudo, ainda pode-se observar separação mais profunda, dentro da Geografia escolar, entre a Geografia física e a humana. Pode-se ir além: há separação dentro de cada uma delas, imposta pelos livros ou apostilas; essa fragmentação dificulta a formação crítica porque não se correlaciona os fenômenos, uma vez que não se pode desvincular o espaço geográfico das relações humanas e do poder presentes na organização social atual.

Por conseguinte, essa pesquisa de Mestrado busca-se compreender como é desenvolvido o trabalho sobre a questão agrária junto aos educandos dos anos iniciais das escolas públicas do município de Ilha Solteira (SP). Dito de outra forma, objetiva-se investigar qual leitura de realidade os livros didáticos estão proporcionando, e se os conteúdos sobre a questão agrária permitem uma leitura que se correlaciona com a realidade nacional e/ou local, com a intenção de propor tal leitura por meio das sequências didáticas.

Autores como Camacho (2008) apontam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) evidenciam que os conteúdos de Geografia são tratados de forma geral ou panorâmica. Os assuntos são pincelados de forma rápida, sem nenhum aprofundamento necessário para o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Disso resulta que, em sala de aula, os conteúdos, em sua grande maioria, são

¹³ Processo histórico-social no qual o produto do trabalho humano torna-se independente, se autonomiza, escapando ao controle racional e virando-se contra seu criador. Apesar de, etimologicamente, alienação possuir uma origem psicológica, Marx utilizou o termo também no seu aspecto econômico, ao se referir à alienação no trabalho e suas consequências no cotidiano das pessoas. Marx também observou a alienação da sociedade burguesa – o fetichismo. Hegel define alienação como “o outro distinto de si mesmo”. Em Hegel, seu conteúdo não é negativo. Em Marx, sim. Expressa o estranhamento, a separação e a fragmentação do ser humano. Algo está alienado quando já não mais no pertence. KORAN, Nestor. **Dicionário básico de categorias marxistas**. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

tratados sem contextualização, principalmente local. A esse respeito, vale mencionar a seguinte ponderação:

[...] os PCNs abordam a Geografia como ciência que busca apenas interpretar o espaço, mas não uma Geografia que instrumentalize o indivíduo a interagir sobre ele (práxis). Os conceitos geográficos, na maior parte do texto, são apresentados situando o indivíduo como se ele não pudesse agir e interagir sobre a realidade transformando-a. (SANTOS, 2003, p. 492 *apud* CAMACHO, 2008, p. 287)

Logo, os PCNs são um instrumento a mais para manter/reproduzir o atual sistema neoliberal¹⁴, ao ignorar questões tão fundamentais como a relação do ser humano com o espaço no sentido de sua transformação. O documento feito há quase duas décadas para ser referência às atividades em sala de aula; os PCNs são subutilizados justamente por causa desta desvinculação com a realidade em movimento. Logo, o que deveria ser uma das maiores ferramentas dos professores da educação básica brasileira não é utilizada, às vezes sequer lida pelos profissionais, o que indica a necessidade de revisar ou reconstruir o documento.

Parece haver um paradoxo entre os princípios que fundamentam o documento oficial – que dialoga com as propostas de Paulo Freire, discutidas neste trabalho – e os conteúdos sugeridos para a prática em sala de aula. Se a proposta é de uma educação em que o protagonista seja o educando, de um ensino que aproxime o professor do aluno para conhecimento de sua realidade e que invista na formação de um cidadão crítico e agente transformador desta realidade, é preciso que os conteúdos propostos pelos PCNs possam proporcionar a alfabetização e o letramento.

Por exemplo, o planejamento anual realizado nas escolas, no início e ao longo do ano letivo, deve envolver, política e pedagogicamente, todos os profissionais da escola no reconhecimento da importância da Geografia para a compreensão de sua realidade, por meio de conceitos como paisagem, território, espaço, lugar, entre outros, os quais devem ser abordados no ensino fundamental I. Os educandos dessa fase, em geral, encontram-se na faixa de seis a 11 anos e estão repletos de curiosidade e criatividade, o que favorece a oferta desse tipo de

¹⁴ Sistema econômico vigente, classista e elitista, que visa acima de tudo à concorrência para obtenção do lucro.

conhecimento, a possibilidade de desenvolver inúmeras atividades e o envolvimento dos educandos durante a aula.

Nos PCNs de Geografia, a relação campo-cidade aparece para ser trabalhada no segundo ciclo dos anos iniciais, em decorrência da maior autonomia na escrita e na leitura, do convívio escolar e dos conceitos que devem ter sido trabalhados na etapa anterior como pré-requisitos. Também se aponta a possibilidade de utilizar mapas e fotos aéreas, noções de proporção e escala, maquetes e seminários durante as aulas; assim, o professor teria um leque de opções de planos de aulas para relacionar os conteúdos com a prática.

Todavia, no âmbito da questão agrária brasileira, existem históricos conflitos, marcados por permanentes disputas territoriais e situações que podem ser visualizadas de norte a sul do país – como é o caso da tensão entre a agricultura familiar e o agronegócio. Nos PCNs, entretanto, os conflitos, os debates sobre a posse e o uso da terra no Brasil ou mesmo as questões regionais não são aprofundados.

De acordo com o documento, os principais objetivos da Geografia para o segundo ciclo são: reconhecer o modo de vida¹⁵ da cidade e do campo; definir as relações existentes entre ambos; conhecer as transformações causadas pela ação humana; reconhecer o papel das novas tecnologias; conhecer e respeitar o meio ambiente; conhecer a linguagem cartográfica, entre outros (PCN, 1998).

A disputa territorial entre modelos de agricultura – agronegócio (agricultura capitalista) e a agricultura familiar camponesa –, a questão da concentração fundiária no Brasil e os conflitos de classe, o êxodo rural, os impactos ambientais causados pelo agronegócio, a superexploração do trabalho e o trabalho análogo ao escravo não são aprofundados; alguns destes temas sequer são abordados pelos PCNs. Nos livros didáticos, dependendo dos autores e das editoras responsáveis pela publicação, esses assuntos são superficialmente discutidos.

Por outro lado, é constante a presença de estratégias capitalistas em cartilhas e livros didáticos nos quais, ora subliminarmente, ora sob a forma de “propaganda”, os ideais e as práticas neoliberais são apresentados de forma positiva. Na questão específica dos conteúdos agrários, a modernização da agricultura (leia-se, o agronegócio) é representada como prática que deve ser o horizonte da agricultura

¹⁵ Substitui as disputas e conflitos existente no campo.

brasileira, negando a realidade – uma vez que inúmeras pesquisas revelam a importância da agricultura familiar camponesa para garantir a soberania alimentar brasileira e gerar empregos.

Os conflitos de uso e posse da terra no Brasil, de grande visibilidade no mundo atual (seja devido à quantidade ou à variedade de ocorrências), devem ser trabalhados nos anos iniciais, porque fazem parte da realidade de todos os cidadãos brasileiros. Conforme mencionamos anteriormente, os PCNs indicam a necessidade de estudar as tensões e contrastes no campo; o que não se vê, no entanto, é a representação desses conflitos nos eixos temáticos para os primeiros anos da educação básica.

A Geografia é de suma importância nos anos iniciais e tais assuntos deveriam estar presentes em sala; o conhecimento da questão agrária pode ser muito produtivo para estimular e desenvolver posicionamentos críticos e argumentos sobre a realidade brasileira, bem como para a formação de educandos não alienados pelo atual modo de produção, capazes de problematizar o mundo –especialmente os ideais neoliberais e a manutenção do sistema atual de injustiças no campo.

A Geografia agrária é essencial na formação de educandos, para serem capazes de ler criticamente o mundo – no próximo item, aprofundaremos esse debate, ao discutir a questão agrária brasileira e a importância de introduzir e relacionar tais discussões dentro das escolas.

1.5 ENSINO DE GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA

O ensino de Geografia não se resume à necessidade de conhecer o espaço ou o lugar em que se vive; deve compreender e desmistificar a realidade presente na vida cotidiana atual. Porém, nas escolas brasileiras, principalmente no ensino fundamental I, os assuntos são abordados de forma fragmentada, o que dificulta a leitura por parte dos educandos. Ainda que muito jovens (entre seis e 11 anos), os educandos já possuem visão do mundo e da realidade; isso poderia ser debatido durante as aulas, não somente porque possuem suas opiniões, mas, sim, pela importância de construir esse conhecimento territorial e agrário para um desenvolvimento pleno.

Em relação ao ensino de Geografia, Cavalcanti (2002) afirma:

O ensino escolar “é um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e os métodos”. Um dos maiores objetivos da escola, e também da Geografia, é formar valores, ou seja, respeito ao outro, respeito às diferenças, combate as desigualdades e às injustiças sociais (CAVALCANTI, 2002, p.12).

A autora também destaca:

Os resultados das investigações apontam que os professores não têm pautado o ensino de Geografia pelo objetivo de formar conceitos geográficos. Quando o livro didático traz esses conceitos, alguns professores consideram essa abordagem muito teórica e dizem que é “conteúdo pesado”; eles os veem como definições a serem “passadas” aos alunos e não como conceitos a serem construídos (CAVALCANTI, 2010, p.08)

É importante debater sobre a questão agrária nos anos iniciais, principalmente devido à intensa concentração de terras no Brasil, presente até hoje.

O atual modo de produção, por meio do processo de industrialização e modernização da agricultura brasileira, intensificou o conflito de classe concentrando ainda mais as terras. Esta realidade precisa ser debatida em sala de aula, uma vez que essa conjuntura histórica da terra concentrada, da crise dos alimentos e dos conflitos agrários, está presente na realidade de muitos educandos.

Por sua vez, a explicação desta realidade em sala de aula implica considerar a produção do conhecimento em Geografia agrária. Neste sentido, nos últimos anos, o debate entre diferentes correntes acerca do futuro da agricultura familiar camponesa tem se acirrado. Há aqueles que defendem que não há futuro para o modelo camponês no mundo agrário brasileiro; para estes, o desenvolvimento do capitalismo no campo levará à proletarianização do campesinato, transformando-o no assalariado da agroindústria.

Assim, uma das vertentes sobre o futuro do campesinato é aquela que coloca a proletarianização do campesinato como resultado da expansão do capitalismo no campo. Outra vertente, analisa o processo de desenvolvimento do capitalismo, em sua etapa monopolista, e entende os camponeses (e as relações não capitalistas que eles representam) como “resíduos em vias de extinção” (ARLINDO, 2015, p. 36).

Outra vertente defende a recriação do campesinato em um processo contraditório, dentro do próprio desenvolvimento capitalista; por isso, defende a importância da luta pela terra e da reforma agrária, como destaca Arlindo (2015):

Para essa vertente, o campesinato nasce e se reproduz no seio do desenvolvimento do capitalismo, ou seja, o processo de desenvolvimento do capital é contraditório, pois se realiza, ao mesmo tempo, por relações tipicamente capitalistas no campo, utilizando-se, também, das relações não-capitalistas, no caso do campo brasileiro, o campesinato. Dessa forma, os autores dessa vertente confiam na perpetuação do campesinato e não em seu desaparecimento, como previsto nas outras vertentes (ARLINDO, 2015, p. 37).

Os teóricos da primeira vertente acreditam que o capitalismo tem o poder de eliminar qualquer outro meio de produção que não seja capitalista. Ou seja, no momento em que o camponês tenta se reproduzir, acaba inserido no modo de produção competitivo, por meio de empréstimos bancários, ou se proletarizando para grandes empresas do agronegócio¹⁶, ou então falindo ao tentar competir; no final, a própria luta pela resistência levaria à extinção do campesinato.

Entretanto, tendo a realidade que atesta a permanência dos camponeses como base, a corrente Campesinista avança nas explicações ao evidenciar que o capitalismo produz relações não capitalistas de produção; logo, o desenvolvimento capitalista é contraditório e desigual. Desta forma, é possível o camponês permanecer, ora subordinado aos interesses do capital, ora conflitando com ele. Há situações em que o capital se utiliza do camponês para obter renda, subordinando tanto a mão de obra como, também, parte da produção da agricultura camponesa.

Isso quer dizer que o capitalismo avança produzindo/reproduzindo relações especificamente capitalistas, ou seja, proletarizando os camponeses, transformando-os em bóias-frias, no caso do agronegócio, ou em empregados dos capitalistas urbanos, industriais, comerciais ou financeiros. Todavia, contraditoriamente, o capitalismo avança produzindo, também, relações não-capitalistas de produção, como as relações camponesas de trabalho familiar no campo (CAMACHO, 2011, p. 25).

¹⁶ O termo ganhou repercussão no Brasil nos anos oitenta como símbolo da modernização agrícola conhecida como “Revolução Verde” e se refere ao conjunto integrado de sistemas na agropecuária, operando desde a matéria-prima até o produto final. Em outros termos, simboliza o setor capitalista no campo (ALMEIDA, 2004, p. 1).

Nesse cenário, a Geografia agrária apresenta-se como grande abordagem para a transformação social e para a construção de sujeitos autônomos baseada na educação libertadora, nos moldes propostos por Paulo Freire – que prioriza as práticas sociais para transformar a realidade do educando, lhe proporciona uma maior compreensão do mundo e o faz questionar sua realidade para formar indivíduos mais conscientes.

Essa transformação social somente acontecerá por meio de uma educação transformadora, e não mantenedora ou reprodutora do sistema vigente. Por meio de uma abordagem crítica da realidade espacial e social, o ensino de Geografia agrária desempenha um importante papel nesse processo de transformação social, ao proporcionar questionamentos, estimular o aluno a problematizar a sua realidade como uma totalidade e a entender as contradições sociais existentes na sociedade.

Nesse contexto, o pensamento em Geografia agrária – que possui elementos históricos desde sua formação, na década de 1930, ligados à compreensão da questão agrária brasileira que abrange questões dos conflitos de terras e de classes¹⁷ no campo – apresenta-se como relevante área de estudo e reflexão e ferramenta essencial para desmistificar a realidade brasileira e contribuir para a transformação social, investindo na conceituação do espaço urbano e do espaço rural e nas dinâmicas presentes.

Todavia, o que observou nos documentos (PCNs e PPP¹⁸), em geral, e nos livros didáticos, em particular, presentes nas escolas, é abordagem relativamente superficial, em que os conteúdos visam formar educandos passivos, voltados a observar, descrever e decorar conceitos, sem refletir sobre o que foi proposto e muito menos relacioná-los com a sua realidade social de forma questionadora e criativa.

Verifica-se a superficialidade com que os assuntos são articulados, especialmente nos anos iniciais, de forma a não representarem as questões da realidade social e dos conflitos existentes. As dinâmicas retratam um campo sem conflitos; porém, Brasil tem os maiores índices de concentração fundiária do mundo,

¹⁷ As classes são agrupamentos que emergem da estrutura de desigualdades sociais. Portanto, em sentido estrito, só se pode falar em classes sociais depois das revoluções burguesas do século XIX e do advento do capitalismo. Grosso modo, as classes sociais fundamentais do capitalismo são: burguesia (donos dos meios de produção) e proletariado (donos da força de trabalho). (BOBBIO, 1992 apud ALMEIDA, Rosemeire A. **Fascículo de Estudos de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia**. Campo Grande: UFMS, 2008. Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Acadêmica).

¹⁸ Projeto Político Pedagógico

onde diariamente ocorrem conflitos, violência e embates políticos. Logo, é necessária a formação do educando dentro e fora da escola; é importante valorizar seus conhecimentos do entorno.

Ao destacar a importância da Geografia como componente curricular, apontou-se, também, para a importância dos PCNs de Geografia como um referencial para o professor em sala de aula; no entanto, como destacamos, os autores parecem ignorar todo um contexto histórico, abordando assuntos de forma superficial. Por isso, não abrem margem para o professor desenvolver uma Geografia crítica e não oferecem instrumentos para a realização da transformação social.

Mostra-se de suma importância a oferta de cursos de capacitação, atualização e revisão desses documentos oficiais e de apostilas ou livros didáticos utilizados pelos educandos porque, ao continuar assim, corre-se o risco de limitar a nova geração em seu processo de formação e de autonomia crítica.

Reitera-se que não é possível manter uma postura neutra na educação, do tipo “mostrar os dois lados”, muito menos no ensino de Geografia agrária, por dois motivos básicos: primeiro porque a realidade que nos rodeia é conflitiva; segundo porque, sabendo desta conflitividade, os capitalistas aperfeiçoam os meios para formar educandos para manutenção do sistema cada vez mais cedo – desde a elaboração de políticas públicas educacionais e de materiais utilizados pelos professores e educandos em sala de aula até projetos sociais dentro das escolas para a reprodução de sua ideologia desigual e injusta.

Cabe ao ensino de Geografia tomar uma decisão: ser um ensino voltado à manutenção do modo de produção ou questionar as desigualdades geográficas produzidas pelo modo de produção. Esta pesquisa optou pela segunda opção.

CAPÍTULO II: O PAPEL DA GEOGRAFIA AGRÁRIA NOS ANOS INICIAIS

2.1 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: REPERCUSSÕES NO ENSINO DA GEOGRAFIA

José Carlos Libâneo (1990) classifica as tendências pedagógicas em dois grupos: liberais e progressistas. No primeiro grupo, estão incluídas as tendências “tradicional”, “renovada progressivista”, “renovada não diretiva” e “tecnicista”; no segundo, a “libertadora”, “libertária” e “crítico-social dos conteúdos”.

A tendência pedagógica liberal tradicional surgiu no século XIX, influenciada pelas ideias de “igualdade, liberdade e fraternidade” – lema central da Revolução Francesa (1789) – e pelo liberalismo econômico capitalista. Era voltada, portanto, à tentativa de manutenção do *status quo*¹⁹. Para tanto, o modelo educacional, baseado na repetição e na memorização, não considerava o conhecimento prévio do estudante; cabia ao professor o papel de transmitir o conhecimento ao aluno, visto como “tábula rasa”. Como destaca Libâneo (1990, p.6):

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

Nessa tendência, as aulas em sua maioria, por exposição oral – em que o professor era o centro do conhecimento e a autoridade máxima –, seguida de atividades ou exercícios repetitivos e de memorização. A metodologia utilizada é a exposição verbal, com avaliações durante o processo de aprendizagem, atividades de memorização, provas escritas e cobrança oral. Em muitos casos, utilizava-se o reforço positivo ou negativo, através de classificação ou redenção e de notas baixas (LIBÂNEO, 1990).

Infelizmente, ainda observa essa concepção em disciplinas como a Geografia, em que, frequentemente, as aulas são expositivas, centradas na figura do professor, com a utilização de livros didáticos. O objetivo parece ser incentivar a memorização dos conteúdos por meio de atividades repetitivas – a “decoreba”²⁰ de conceitos e

¹⁹ Manutenção/defesa da organização da sociedade como ela está (*status quo*).

²⁰ Decoreba. 1. Ação de decorar dados sem reflexão, apenas para prestar exames escolares. 2. Indivíduo que decora sem se importar em aprender. DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em <

nomes de países, capitais, cidades ou estados –, distanciando-se, quase sempre, da realidade do aluno.

Por volta dos anos 1920 e 1930, o pensamento liberal democrático chegou ao Brasil e, com ele, a Escola Nova, por meio de seus principais precursores – John Dewey e Anísio Teixeira –, que defendiam a importância da escola pública para todos. Essa tendência foca no aluno, em sua criatividade e curiosidade, incentivando-o e garantindo-lhe momentos para a experimentação e a construção desse novo conhecimento. O centro da atividade escolar passou a ser o aluno, e o mais importante não era o ensino, mas o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1990). Neste sentido, Libâneo (1990, p.7) aponta:

Acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

O professor era visto como mediador para incentivar esse processo de aprendizagem ao estimular e despertar o interesse pelo conhecimento. Essa tendência enfrentou barreiras, exercendo mais influência na educação infantil. Libâneo (1990) esclarece o método ativo, dentro da tendência liberal renovada progressivista:

Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida. (LIBÂNEO, 1990, p.12)

Na tendência da pedagogia não diretiva, o educador deve ajudar o aluno a construir o conhecimento por meio de técnicas de sensibilização e sem qualquer forma de ameaça, garantindo assim um clima de relacionamento pessoal e autêntico

(VICTORIA, 2011, p.18). O professor, nessa tendência pedagógica, age no papel de “facilitador”; assim, a educação é centrada no educando. Segue a explicação de Libâneo (1990, p.15):

O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico. “Ausentar-se” é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora e inibidora da aprendizagem.

A tendência liberal tecnicista surgiu a partir dos anos 1950, e persistiu no período da ditadura civil-militar no país. A educação era direcionada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, marcada pela prática pedagógica fortemente controladora de todos os envolvidos no processo educativo. Com atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, defendia características como a racionalidade, a eficiência e a produtividade. A proposta também ficou conhecida como pedagogia por condicionamento, mediante estímulos e recompensas (LUCKESI, 1994).

Cada uma dessas tendências existiu em determinado período histórico; porém, muitas vezes, não deixaram de coexistir numa mesma etapa da histórica política educacional brasileira. Os objetivos atendiam aos interesses do capitalismo, voltando-se à manutenção e à reprodução dessa sociedade classista.

Desse modo, essas tendências não conseguiram realizar nenhuma transformação social, pois apoiavam e reproduziam o modelo socioeconômico de sua época e acabavam sendo omissas ou reproduzindo ideais neoliberais.

Em contrapartida, surgiram na França, a partir de 1968, novas tendências pedagógicas, conhecidas como progressistas; como destaca Libâneo (1990), a pedagogia progressista dividia-se em três vertentes: a pedagogia progressista libertadora; a pedagogia progressista libertária e a pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos.

A pedagogia progressista libertadora preconizava a escola que incentiva e questiona a relação do homem com o meio, além de discutir temas sociais e políticos. Seu principal defensor foi Paulo Freire, que lutava pela escola conscientizadora, visando à transformação radical da sociedade capitalista. Além disso, pregava uma prática educativa mais participativa, destacando a importância de discutir e debater a produção do conhecimento que liberta.

A vertente progressista libertadora diferia da educação denominada por Paulo Freire (2001) como “bancária”²¹, em que o educando era visto como um papel em branco, um depósito de conhecimento em que “quanto mais, melhor”. O professor, por sua vez, é a figura central desta tendência, superior, detentor do conhecimento, que deposita todas as informações no educando, considerado um ser passivo, pronto para ser conduzido pelo professor.

A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não busca, porque não é desafiado pelos seus alunos. Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua (FREIRE, 2001, p. 21).

Para Freire, porém, é por meio da discussão que se gera o conhecimento e a transformação social, e o professor está no mesmo nível de importância do aluno. Dessa forma, o “método” baseava-se na relação dialógica, gerando a comunicação e produzindo o conhecimento que liberta e transforma. Esse tipo de conhecimento não utiliza a memorização, mas sim a construção de um pensamento crítico e social. Para Paulo Freire (1999, p.1-2), “O importante não é a transmissão de conteúdo específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida”.

A tendência progressista libertária surgiu após os anos 1980, ancorada no incentivo aos movimentos sociais e à resistência ao Estado, mediante reflexões sobre a realidade e a luta contra qualquer opressão, em busca de liberdade.

Acerca desta tendência, Libâneo destaca:

A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A idéia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema (1990, p.25).

O professor é um orientador, ele se mistura ao grupo para refletir; as matérias são postas à disposição do aluno, porém não são exigidas. Os educandos são livres, e o foco é sempre a aprendizagem grupal (LIBÂNEO, 1990).

²¹ Conceito discutido por Paulo Freire. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2008.

Por fim, a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, ou histórico-crítica, presente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, prioriza práticas científicas para obtenção de conhecimento crítico da realidade social, preparando o aluno para uma participação ativa na sociedade.

A difusão de conteúdo é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática.

[...] Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LUCKESI, 1994, p. 69-70).

As tendências pedagógicas funcionam como instrumento de análise da prática do docente em sala de aula. O Quadro 1 mostra um levantamento das principais características dessas tendências, tomando por orientação questões mais relevantes para a prática docente.

Quadro 1. Principais características das tendências pedagógicas

Tendência pedagógica	Conteúdos	Método	Professor x educando	Aprendizagem
Tradicional	Conhecimentos repassados aos educandos como verdades absolutas	Exposição e demonstração verbal da matéria	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno	Receptiva e mecânica, sem considerar as características de cada idade
Renovada progressivista	Estabelecidos a partir das experiências vividas pelos educandos frente às situações problemas	Por meio de experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre do aluno	É baseada na motivação e na estimulação de problemas
Renovada não-diretiva	Busca dos conhecimentos pelos próprios educandos	Baseado na facilitação da aprendizagem	Ensino centrado no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito	Pelas percepções da realidade
Tecnicista	Informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica	Procedimentos e técnicas para transmissão e recepção de informações	O professor transmite informações e o aluno vai fixá-las	Baseada no desempenho
Libertadora	Temas geradores	Grupos de discussão	A relação é de igual para igual, horizontalmente	Resolução da situação problema
Libertária	As matérias são colocadas, mas não exigidas	Vivência grupal na forma de autogestão	Não diretiva, o professor é orientador e os educandos livres	Aprendizagem informal via grupo
Crítico-social dos conteúdos	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos educandos

Fonte: Adaptado de Machado apud Queiroz e Moita, 2007, p. 24.

2.2 PAULO FREIRE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSERVADORISMO X EMANCIPAÇÃO

Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p.25).

O educador que ensinando Geografia “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do conteúdo, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica (FREIRE, 2002, p.63).

Nos primórdios o acesso à educação no Brasil foi para poucos. Posteriormente, por meio da lei, tornou-se obrigatório e gratuito; porém, a realidade

não mudou muito: mesmo ofertado “para todos”, o ensino, muitas vezes, é utilizado para a reprodução do modo de produção.

Logo, destacaremos que algumas tendências pedagógicas funcionaram de acordo com o sistema e serviram como reprodutoras dos ideais capitalistas, como as tendências pedagógicas tradicional e tecnicista.

O educador brasileiro Paulo Freire, nascido em 1921, no Recife, foi um crítico desse tipo de educação reprodutora do sistema; Freire foi precursor ao disseminar a pedagogia crítica e uma educação popular pensada a partir da realidade do aluno, utilizando metodologias como as “palavras geradoras” do cotidiano dos educandos para alfabetizar inúmeras pessoas no Brasil e no mundo.

A proposta dessa pedagogia era baseada na valorização das experiências vivenciadas pelos educandos, e não somente na transmissão do conteúdo. A meta era uma educação transformadora, que não desse somente as chaves para entender o mundo, mas também as oportunidades para transformá-lo. Assim concebida, ele entende que não podemos desvincular a educação da prática social, cuja organização sempre esteve na mão da classe dominante.

O educador pernambucano, partindo da premissa da valorização do conhecimento do educando, destacava que não havia ignorância nem saber absolutos; o saber é sempre relativo, devendo haver troca entre os saberes do professor e os do educando:

Um educador que restringe os educandos a plano pessoal impede-se de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 17).

Mais de três décadas depois desses dizeres, ainda está presente na sociedade atual a transmissão do conhecimento, fundada na premissa do “quanto mais, melhor” para cumprir metas e prazos de conteúdos exigidos em cada ano letivo – situação que reflete o conceito de educação bancária (FREIRE, 1979), segundo o qual ensinar seria somente depositar ou transmitir o conhecimento.

As concepções de Paulo Freire refletem, no entanto, uma educação que ensina a pessoa a problematizar, especialmente por meio do diálogo entre o educador e o educando, estimulando esse pensamento mais crítico sobre a realidade em busca de sua liberdade e emancipação. O autor reitera que formar é muito mais que puramente treinar o educando: “[...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia [...]” (FREIRE, 2002, p.15).

Assim, destaca a importância da educação na construção do indivíduo como ser crítico, da valorização e do respeito aos saberes dos educandos, os quais não podem permanecer alienados sob a condição de que nada podem fazer. Sua proposta incide sobre a necessidade de relacionar os conteúdos com as experiências de vida de cada aluno, discutindo a realidade concreta e despertando a curiosidade e a criticidade.

Essa educação transformadora precisa se basear no diálogo, como aponta Freire (2002, p.25) – para quem ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para produzi-los ou construí-los. Esse conjunto de observações, destacadas por Freire, indicam o papel do educador e do educando no processo, insistindo na valorização de ambos e na busca da apreensão da realidade a partir do olhar do educando. Nas palavras de Freire (2002, p.76), a escola deve investir na capacidade de aprender, “não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando”.

Segundo Freire (2002), a educação é ferramenta de intervenção no mundo: “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...]” (p.110). Desta forma, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica²², orientada pelos interesses de quem detém o poder; por isso, muitas vezes distorcem-se os fatos para que a população possa aceitá-los. Em outras palavras, a maioria é conduzida a crer que não há nada que se possa fazer para superar as injustiças – ou como ocorre no discurso da globalização, em que se determina a situação de cada economia sem discutir suas atuais diferenças e

²² Louis Althusser, antes de elaborar uma reflexão sobre a escola como reprodutora (“serva”) do modo de produção capitalista e por isso principal Aparelho Ideológico do Estado, desenvolveu uma reflexão sobre a Ideologia – seu significado, conceito e sua força na ação de mascarar e manipular a realidade a favor da classe dominante. LINHARES, L. L. et al. Althusser: a Escola como Aparelho Ideológico de Estado. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, VII, 2007, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2007.

desigualdades. Paulo Freire (2002) pensava na educação capaz de levar o mundo a repensar essa “ditadura do mercado e do lucro”.

Freire (2002, p.144) também enfatiza que o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões.

O educador relembra, ainda, os ideais de Marx e Engels para a união da classe trabalhadora e a permanente negação dessa atual ideologia neoliberal, em favor de um pensamento mais humano, contraposto aos ideais do mercado ou do interesse de alguns que detêm o poder na manutenção desse *status quo*.

Uma das principais discussões de Paulo Freire é o processo de desumanização que caracteriza a relação entre opressor e oprimido²³, em que se aponta a necessidade de conscientizar a sociedade acerca da luta de classes e do poder que temos para a transformação social.

Para acabar com a reprodução ideológica e desmistificar essa realidade, seria necessária uma renovação social produzida pela ação transformadora e pela ação pedagógica. Essa ação transformadora fortaleceria a valorização do ser e da sua experiência, especialmente quebrando essa alienação imposta pelas classes dominantes por meio da imposição de sua cultura e da manipulação da classe oprimida; a ação pedagógica poderia destituir a educação bancária imposta à sociedade. Na concepção de Freire:

Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2008, p. 67).

²³ Son los polos opuestos de las relaciones sociales de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos y opresores son clases sociales antagónicas y en lucha. Sin embargo, es posible que se instauren relaciones de opresión entre los propios oprimidos. Como seres involucrados en la relación de dominación, tanto oprimidos como opresores tienen su vocación ontológica negada por la realidad histórica de opresión que funda sus existencias. Solo la praxis liberadora del oprimido es capaz de superar la opresión y restaurar la humanidad de ambos. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, 2015, p. 369)

Para que ocorram transformações sociais, é preciso que haja mudanças educacionais, com a passagem do conservadorismo para uma educação emancipatória, capaz de coibir essa educação que ainda é utilizada como meio de reprodução da ideologia neoliberal. Por isso, é preciso construir uma pedagogia que entenda a educação como “instrumento de transformação social”, e “não mais de reprodução” (LUCKESI, 2003).

A pedagogia libertadora é defendida por Freire como meio de emancipação dos oprimidos por meio da conscientização, uma educação direcionada à valorização do educando e do educador e, especialmente, do olhar para a realidade na perspectiva crítica, em busca da igualdade social.

A respeito desta “pedagogia”, merecem menção as palavras de Gadotti (1981, p.11 apud CAMACHO, 2008, p. 151):

[...] ele [Paulo Freire] tem o mérito não apenas de denunciar uma educação supostamente neutra, como o de distinguir claramente a pedagogia das classes dominantes, da pedagogia das classes oprimidas. Depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx. Muito se tem escrito sobre o pensamento do “maior pedagogo do nosso tempo” [...].

Diferente das outras práticas e tendências pedagógicas mais tradicionais, a pedagogia de Freire busca a emancipação. Essa proposta visa humanizar o educando, não mais o preparando para subordinação ao capital, mas, sim, para apropriar-se criticamente dos conhecimentos necessários à sua realização como sujeito crítico do mundo à sua volta (LUCKESI, 2003).

Podemos observar, atualmente, no ensino de Geografia, que persiste a prática de utilizar textos e atividades de memorização, multiplicados em livros didáticos ou apostilas, com assuntos separados por ano e bimestres, muitas vezes sem correlação. Os conteúdos e atividades são apresentados aos educandos de forma padronizada, nada estimulante ao pensamento crítico dos educandos no sentido de relacionar esses conteúdos com a sua realidade – não permitindo uma efetiva análise geográfica e a tão relevante leitura do mundo.

Por isso, Freire é importante para a educação brasileira e também para a Geografia, ao destacar a importância dessa educação dialógica e das experiências

dos educandos para a interpretação do mundo, concorrendo para uma aprendizagem contextualizada e significativa, dentro e fora da escola.

Essa relevância da prática social estará presente nas escolas e na formação dos educandos quando se efetivar uma prática docente consciente, desalienante, questionadora e desafiadora, que paute seu fazer no diálogo entre educador e educando sobre a realidade.

Essa quebra de alienação também é apontada por Santos:

O homem alienado é como se lhe houvessem manietado, para roubar-lhe a ação, e imposto barreiras à visão, para cegá-lo. Seus olhos são fechados para a essência das coisas. Mas nenhum ser humano se contenta com a simples aparência. A busca da essência é a sua contradição fundamental, um movimento sem fim que inclui o sujeito em um processo dialético e o restitui a si mesmo. Aí a aparência dilui a sua feição claro-escuro, e nesse processo sofrido, porque atinge a profundidade do ser, a essência do homem, se revigora. Quando a aparência se dissolve, é a essência que começa a se impor à sensibilidade. Essa mutação é reveladora porque permite abandonar o mundo do fenômeno e abordar o universo das significações. (1993, p. 53-4).

O ensino de Geografia possibilita que professores e educandos interpretem o mundo a partir de cada experiência de vida. Como destacamos neste trabalho, existem duas palavras-chave para essa educação de inspiração freiriana: liberdade²⁴ e autonomia²⁵.

Logo, é importante realizar a releitura conceitual (dos pontos de vista teórico/prático e no cotidiano escolar), com base nesse pensamento crítico, dos seguintes temas geográficos: espaço, lugar, região, território e paisagem²⁶. Esses conceitos, trabalhados no ensino de Geografia, em geral, e nos anos iniciais, em

²⁴ A educação, na visão de Paulo Freire, deve se realizar como prática da liberdade. Os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

²⁵ Es una de las categorías centrales en la obra de Freire. Una tarea fundamental en el acto de educar, vinculada a otros principios basilares de la práctica educativa, sería fundamentalmente la autonomía del derecho personal en la construcción de una sociedad democrática que respeta y dignifica a todos. [...] autonomía significa liberar al ser humano de las cadenas del determinismo neoliberal, reconociendo que la historia es un tiempo de posibilidades. Es un “enseñar a pensar correctamente” con quien habla con la fuerza del testimonio”. Es un “acto comunicante, coparticipado”. Todo processo de autonomía y de construcción de conciencia en los sujetos exige una reflexión crítica y práctica, de forma que el propio discurso teórico tendrá que ser alineado a su aplicación. (STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, 2015, p.68)

²⁶ Conceitos do ensino de Geografia.

particular, são inúmeras vezes abordados de forma mecanizada. Ou seja, há uma simples transferência do conhecimento em atividades repetitivas e de memorização, sem relação com o entorno vivido.

Por conseguinte, a educação proposta por Freire incentiva a autonomia e a liberdade dos educandos para proporcionar-lhes ferramentas de compreensão dessas ideologias que insistem na manutenção do *status quo* e, por conseguinte, da alienação. Para tanto, evocam-se aqui as palavras de Freire (2001, p. 264):

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.

Podemos relacionar, então, a relevância das temáticas ou conceitos geográficos e o aprendizado dos educandos, especialmente por meio da educação emancipatória – que auxilia a construir essa nova percepção de mundo, e não mais de forma ideologicamente engessada, transformando-os em educandos críticos, e não mais em meros telespectadores.

Portanto, ensinar Geografia vai além de atividades mecânicas e de memorização de dados estáticos, ou da localização de estados e países em mapas, ou da simples atividade de descrever os aspectos físicos e humanos.

Nesse cenário, é fundamental o papel do professor de Geografia, cujo dever é estimular a autonomia dos educandos. Os desafios são muitos, porém o papel do professor (não somente o de Geografia), verdadeiramente envolvido na educação e na construção do indivíduo, é investir no desenvolvimento de seu trabalho com foco em valores e pensamentos críticos. Dessa maneira, é possível desenvolver ou fortalecer uma postura autônoma e libertária do educador e, especialmente, dos educandos. Mediada por essa parceria, a “nova” prática concorrerá para a construção e o fortalecimento de ideias críticas e transformadoras.

Portanto, os ideais freirianos de liberdade e autonomia e sua premissa de que devemos sempre proporcionar conteúdos contextualizados, significativos e desafiadores, estimulando postura mais crítica diante de tantos problemas

socioeconômicos, são perfeitamente pertinentes ao ensino de Geografia e à proposta desse trabalho.

2.3 DOS PRINCÍPIOS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL AO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

A educação brasileira, mesmo com um processo histórico de discussões e lutas, apenas recentemente conseguiu avançar: somente em meados do século XX iniciou-se o processo de expansão da escolarização básica no país; na rede pública de ensino, essa expansão teve início somente nos anos 1970 e no princípio dos anos 1980.

A redemocratização da educação é, portanto, atual, mas isso não justifica o fato de amargarmos índices mais baixos que os de inúmeros países: muitas vezes ocupamos os últimos lugares em provas e avaliações mundiais, como no ranking realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2015, em que foram avaliados 76 países, por meio do desempenho dos estudantes em Ciências e Matemática. O Brasil ficou em 60º lugar²⁷. Mesmo considerando que essas classificações são elaboradas pelos dominantes com o objetivo de estimular a competição, não deixe de ser um sinal de que, os problemas existem e persistem.

Inúmeros projetos e programas com o objetivo de homogeneizar e proporcionar educação de qualidade para todos têm sido realizados, como é o caso dos programas governamentais que repassam materiais, livros didáticos, recursos financeiros e técnicos – Programa mais Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Brasil Alfabetizado, entre outros.

Também surgiram programas na tentativa de melhorar a educação, como os de Erradicação do Analfabetismo e Alfabetização na Idade Certa. Todavia, há inúmeras falhas no sistema educacional ao não respeitar as peculiaridades locais, não valorizar o profissional por meio de planos de carreira e não repassar devidamente verbas e auxílios suficientes.

Quanto aos PCNs, foram produzidos para servir como referência aos professores. Segundo o documento introdutório (BRASIL, 1997), alguns princípios

²⁷ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao,1686720>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

orientaram a construção dos PCNs: 1) educação básica de qualidade voltada para a cidadania (cidadãos autônomos, críticos, participativos, competentes, dignos e responsáveis); 2) criação de propostas regionais; 3) interdependência escola-sociedade; 4) compromisso e responsabilidade com a própria aprendizagem; 5) apropriação de conhecimentos para a construção da identidade e da cidadania; 6) autonomia da escola e projeto educativo claro; 7) desenvolvimento de competências e habilidades; 8) abordagem dos temas transversais em todas as áreas do currículo; 9) uso de tecnologias da comunicação e da informação; 10) valorização do trabalho docente; 11) reconhecimento e respeito à diversidade existente entre os educando, evitando que a educação seja fator de exclusão social.

Os PCNs preveem, também, a necessidade de integrar os diferentes campos do conhecimento e do trabalho com contrastes/tensões: global x local; universal x singular; cultura local x modernização dos processos produtivos; instantâneo x durável; espiritual x material; progresso científico x desigualdades; preservação x destruição do ambiente; pacificação x injustiças e guerras; interdependência x individualidade, visando à formação ética dos educandos.

Quanto ao processo educativo em si, apresentam-se os princípios em que se deve fundar: aprender a conhecer → aprender a fazer → aprender a viver com os outros → aprender a ser (BRASIL, 1997).

Direcionadas ao ensino fundamental, algumas palavras-chave podem ser destacadas no documento: (a) solidariedade, respeito e justiça, direitos/deveres; (b) diálogo e criticidade; (c) identidade nacional brasileira; (d) valorização do patrimônio sociocultural brasileiro e mundial: não à discriminação; (e) ação transformadora sobre o meio ambiente; (f) conhecimento de si mesmo (capacidades: afetiva, física, cognitiva, ética, estética, social, cultural, histórica); (g) conhecimento do próprio corpo: qualidade de vida, higiene e saúde; (h) comunicação, expressão e interação por meio de diferentes linguagens; (i) espírito investigativo e uso de fontes de informação e recursos tecnológicos; (j) questionamento da realidade por meio do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica (BRASIL, 1997).

Para a estruturação dos PCNs e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), foram reunidos profissionais da área da educação. No entanto, com a elaboração do Plano Decenal para Todos, foi necessária a elaboração de parâmetros que pudessem orientar as ações educativas.

Ficou estabelecido um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada, que pode ser influenciada pelas peculiaridades locais.

Os PCNs para o ensino fundamental I são compostos de 10 volumes, organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdutório, que explica e fundamenta os objetivos de cada área e dos temas transversais;
- Seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- Três volumes com seis documentos referentes aos temas transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação desses temas e Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Meio Ambiente e Saúde; no terceiro, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

A Geografia é importante no currículo escolar no sentido de construir um cidadão crítico; daí a necessidade de formação integrada e emancipatória do educando, especialmente para compreender a realidade vivida. Desse modo, a escola não pode, simplesmente, capacitar os educandos tecnicamente; é preciso um trabalho de conscientização histórica, econômica e social.

Logo, a compreensão do processo de construção dos PCNs foi fundamental nessa pesquisa, uma vez que este referencial se coloca como basilar ao professor em sala de aula:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, especialmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.10).

Analizamos as reflexões sobre o referencial nacional, são apontadas algumas falhas, como a não valorização da regionalização dos educandos, sem se importar com as localidades ao abordar, de forma linear e homogeneizante, todas as regiões brasileiras, como pondera Callai:

[...] Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como funciona

ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores.

A questão da definição de uma proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. [...] (CALLAI, 2001, p. 135 apud CAMACHO, 2008, p. 267).

Também podemos enfatizar a desmotivação de alguns professores da rede pública de ensino, pois os problemas da realidade escolar vão muito além do conteúdo dos PCNs. Esses documentos oficiais, que tratam parcialmente dos desafios da escola, querem que os professores não trabalhem com seus educandos essa formação crítica e emancipatória preconizada. Disso deriva uma incoerência entre a intenção do pensamento emancipatório, proposto no documento, e o que realmente é definido em seus objetivos e na prática docente.

Os PCNs foram elaborados para auxiliar o professor em sala de aula; porém, poucos profissionais docentes participaram, diretamente, do debate ou de sua elaboração. Como buscar e discutir assuntos para serem trabalhados em sala de aula, se os principais envolvidos no processo não foram ouvidos? A continuar assim, não ocorrerá transformação social do ensino no sentido de superar a alienação.

Na busca de romper com a estrutura dominante, o auxílio da escola será necessário a fim de construir a pedagogia libertadora defendida por Freire, que não fique limitada à transmissão do conhecimento e à ideia de que “quanto mais, melhor”. A escola deve se ver no papel de formadora de educandos conscientes e críticos dessa realidade, muitas vezes perversa, de exploração do ser humano e do meio ambiente – uma escola que auxilie e atue na prevenção e na conscientização do poder de ação e transformação de todos os cidadãos, inclusive dos professores.

Considerando os objetivos dessa grande área de estudo que é a educação, cabe à Geografia formar cidadãos críticos e reflexivos sobre as questões sociais e ambientais para exercer e exigir mudanças substanciais na sociedade.

Após essa discussão breve e geral dos PCNs, fazemos, na sequência, a análise do documento pertinente à Geografia.

2.3.1 Ensino de Geografia nos anos iniciais: os PCNs

Na escola, Sofia tinha dificuldades de se concentrar no que o professor falava. De uma hora para outra, começou a achar que ele só falava de coisas que não eram importantes. Porque ele não falava o que é um ser humano, ou então sobre o que é o mundo ou de onde

ele tinha surgido? Ela sentia uma coisa que nunca tinha sentido antes: na escola, e também por toda a parte, as pessoas só se preocupavam com trivialidades. Mas havia questões maiores, mais graves, cujas respostas eram mais importantes do que as matérias normais da escola. Alguém teria respostas para elas? De qualquer forma, Sofia achava mais importante refletir sobre elas do que quebrar a cabeça decorando verbos irregulares (GAADER, 1966, p. 22 apud KAERCHER, 2003, p. 49).

O ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial dos anos iniciais de ensino, no Brasil, a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, conhecida como Reforma Capanema. A Geografia poderia estar presente nas escolas, mas ainda de forma secundária, de acordo com o planejamento do professor de sala. (SOARES, 2002).

Com o passar dos anos, foi sendo negligenciada, especialmente durante a ditadura militar, quando surgiu a Educação Moral e Cívica – que posteriormente, com a redemocratização e a reforma da Lei de Diretrizes e Bases, foi substituída por estudos sociais (SOARES, 2002).

Podemos perceber influências significativas desse “silenciamento” da Geografia, uma vez que deixou marcas na prática pedagógica de alguns professores ainda hoje – como, por exemplo, a ausência de um olhar crítico acerca dos processos territoriais que marcam as disputas por terra no Brasil (SOARES, 2002).

Ao analisarmos o processo do ensino de Geografia nos anos iniciais, sentimos ainda os efeitos dessas outras disciplinas que foram criadas para substituir a Geografia História, como Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Foi somente com a resolução final da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente em vigor) e a criação dos PCNs, que a disciplina Geografia começou a reconquistar seu espaço no currículo escolar. Essas alterações ainda são lentas e, infelizmente, a área ainda é vista de forma secundária, como destaca Straforini (2002, p. 96 apud MARQUES, 2008, p. 208):

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas.

A Geografia nos anos iniciais ainda é vinculada ao sistema de memorização e atividades repetitivas, mostrando que ainda não conseguimos romper com essa estrutura curricular deixada pela ditadura militar; disciplinas como Geografia são relegadas a segundo plano em comparação às de Português e Matemática.

Abordar o papel da Geografia nesse nível do ensino é dever e necessidade, mais que um interesse acadêmico ou pessoal, seja para colaborar com o processo de alfabetização ou para promover o que se tem chamado de letramento – ou seja, o deslocamento do trabalho de ensinar o alfabeto para a leitura de mundo, de que falam Paulo Freire e Helena Copetti Callai: a compreensão do mundo em que se vive.

Podemos considerar os conteúdos da Geografia presentes nos currículos escolares como uma das maneiras de contribuir para a formação integral da criança, levando-a a observar, descrever e analisar tudo ao seu redor e, assim, compreender (e refletir sobre) conceitos como os de lugar, paisagem, espaço e território, os quais precisam estar sempre presentes durante as aulas. Nas palavras de Callai (2005, p. 229):

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da Geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a Geografia como um componente curricular significativo.

O que também observamos, quase 20 anos depois da elaboração dos PCNs, são resquícios da Geografia tradicional com traços da disciplina de Estudos Sociais – situação representada ou identificada pela forte presença de dados geográficos e conteúdos descritivos trabalhados do mais simples e próximo a assuntos mais distantes, de forma fragmentada.

Nos PCNs, a orientação é que, nas aulas de Geografia, o professor leve os educandos a compreender quais condições (históricas) de vida, direitos políticos, avanços tecnológicos ou transformações culturais são conquistas ainda não usufruídas por todos e quais os caminhos para democratizá-las, bem como para valorizar o patrimônio sociocultural e a sociodiversidade. Também cabe a esse profissional conduzir o aluno ao conhecimento dos diferentes espaços e à

compreensão de que todos os avanços são resultantes de conflitos e acordos (BRASIL,1997).

O problema central é, justamente, e essa ideia de “levar”, “conduzir”, o educando. Isso implica uma postura conservadora do conhecimento que depõe contra a educação libertadora, uma vez que esta última entende o educando como sujeito de sua libertação, aqui entendida como superação da alienação.

Por isso, Callai (2005, p. 05) destaca “A leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo. A partir daí a Geografia pode trabalhar com os conceitos que são próprios do seu conteúdo”.

A Geografia, nas aulas dos anos iniciais, deve proporcionar meios para o educando conhecer o mundo e ser um agente crítico na construção desse espaço. Para isso, serão necessários conceitos e análises geográficas para compreender o espaço, os territórios vividos e a segregação espacial.

Em 1997 e 1998, os PCNs foram estruturados como um norte curricular, a serem utilizados pelos professores como uma referência em sala de aula. Mas como existe uma distância entre o documento e o que ocorre em sala de aula, é preciso avaliar quais foram as mudanças resultantes dos PCNs.

Primeiramente, destacaremos que, mesmo após a oficialização da Geografia e da História nos anos iniciais, isso não foi suficiente para incluí-las de fato no planejamento curricular e nas ações pedagógicas.

Na primeira parte do documento, descreve-se a Geografia como ciência e como disciplina escolar no Brasil e sua importância para auxiliar os educandos a compreender a realidade, a fim de que possam ser mais conscientes e cidadãos de fato (BRASIL, 1997). Porém, há ausência de conceitos que representem as várias tendências geográficas as quais influenciaram o ensino durante os últimos anos. Além disso, destacam-se alguns problemas históricos na prática educativa, como o abandono de alguns conceitos geográficos, a memorização e a separação entre Geografia física e humana.

Na segunda parte, como referencial, apresenta-se uma descrição de conteúdos para se trabalhar em cada série, orientações didáticas e procedimentos a serem utilizados pelo professor na sala de aula (BRASIL, 1997), como destacado no trecho que segue:

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente (BRASIL, 1997, p. 67).

Os anos iniciais são geralmente ministrados por professores polivalentes, que cursaram cursos de Ensino Médio para o magistério e/ou Pedagogia, além de outros especialistas, para auxiliar a aprendizagem do aluno em disciplinas específicas. Por isso, são necessários cursos de formação inicial e a oferta de educação continuada a todos os profissionais de forma a abranger o conhecimento das diferentes áreas de ensino.

O ensino fundamental I é dividido em ciclo I, que abrange o primeiro, o segundo e o terceiro anos, e ciclo II, que atualmente corresponde ao quarto e ao quinto anos. Os PCNs trabalham com a divisão em ciclos, definindo uma linha de trabalho para cada ciclo:

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar especialmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho (BRASIL, 1997, p. 87).

De acordo com os PCNs, desde o primeiro ciclo, é importante que os educandos conheçam alguns procedimentos e conceitos geográficos, como observar, descrever, representar e construir, baseados no lugar em que vivem – correlacionando inúmeros temas e atividades para melhorar suas habilidades e competências (BRASIL, 1997).

Porém, acreditamos que o importante, nessa fase, é estimular e intermediar o diálogo, mesmo que seja por meio da fala do professor ou da leitura de um texto, pois é o início da alfabetização dos educandos.

No segundo ciclo, os educandos possuem maior autonomia em relação à leitura e à escrita, podem ampliar os conteúdos em diferentes tipos de abordagens,

fazendo análises mais complexas e mais críticas sobre a realidade. Contudo, novamente, não está presente o conflito de classes. Vejamos:

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar especialmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos. (BRASIL, 1997, p.93)

Além disso, no segundo ciclo, podemos aplicar atividades mais elaboradas devido à maior autonomia do educando, envolvendo-os em conceitos como espaço geográfico, território, paisagem e lugar. A discussão desses conceitos em sala de aula a partir de imagens, textos, notícias de jornais, mapas e gráficos auxilia os educandos nesse processo de leitura do mundo, tornando-os mais críticos e, conseqüentemente, trabalhando a oralidade e a escrita. Contudo, dependerá de o professor realizar essa conexão entre os conteúdos e os educandos, utilizando ações pedagógicas disponíveis para ampliar a visão de mundo dos educandos a partir de sua realidade.

Destacamos a importância de estudar Geografia e do letramento em Geografia para os educandos das anos iniciais, auxiliando-os em sua formação e em seu desenvolvimento pleno. Acreditamos que o ensino de Geografia nos anos iniciais deve considerar que o aluno traz um letramento geográfico – ou seja, o educando tem conhecimento a partir de sua realidade.

Ser alfabetizado corresponde, sinteticamente, a saber ler (decodificar) e escrever. Ser letrado indica uma apropriação dos processos de leitura e escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Essas demandas são escrever ou ler um bilhete, uma receita, um mapa, entre outros gêneros de textos, o que depende da escolarização real da população. A inserção no mundo letrado começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. O letramento é cultural; por

isso, muitas crianças vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia a dia.²⁸

2.4 A QUESTÃO AGRÁRIA DO AVESSE: A VALORIZAÇÃO DO AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O agronegócio é considerado pelas organizações que compõem essa atividade e pelo Ministério da Agricultura como “uma totalidade composta pelos sistemas agrícola, pecuário, industrial, mercantil, financeiro e tecnológico que contém todos os agricultores capitalistas e não capitalistas” (FERNANDES et al, 2014, p. 61).

Em outras palavras, o agronegócio é quando a grande propriedade (geralmente o latifúndio) desenvolve aspectos capitalistas, como a modernização do plantio e da colheita, o uso de mão de obra assalariada e monocultura, com o objetivo de obter renda e lucro. Na mídia, isso recebe o nome de agronegócio; porém, quando analisamos essa atividade em sua essência, o que se revela é sua lógica de propriedade capitalista – e isso a diferencia do campesinato.

Para os camponeses da agricultura familiar, o agronegócio seria, porém, um conjunto de cooperações capitalistas que produzem monocultura em grande escala, utilizando-se de meios financeiros e tecnológicos na produção, especialmente para exportação – logo, ao contrário dos camponeses, que produzem localmente, em pequena escala e com uma diversidade de produtos (FERNANDES et al, 2014).

Na concepção de Fernandes et al. (2014, p. 62):

Conceber o agronegócio como totalidade é uma estratégia do paradigma do capitalismo agrário. Definir todos tão somente como agricultores esconde as diferenças constituídas pelas relações de poder que reproduzem as desigualdades.

O agronegócio no Brasil expande-se consideravelmente, utilizando créditos oferecidos pelo poder público e incentivos fiscais, que funcionam como atrativos para incentivar sua implementação no território. No entanto, o que ainda podemos observar é a presença e a importância da agricultura familiar camponesa para a soberania alimentar nacional. Mesmo assim, tenta-se demonstrar como o

²⁸ Para informações mais precisas, ver: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

agronegócio é produtivo e que continuar investindo nesse ramo seria interessante para o Brasil. Nessas “análises”, são silenciados ou mascarados o trabalho escravo, a degradação ambiental, a migração campo-cidade e os conflitos sociais existentes no campo.

Em algumas regiões brasileiras, uma das tendências recentes do agronegócio é a tentativa de valorizar sua imagem por meio de projetos, cartilhas, eventos e premiações, envolvendo a comunidade escolar e local. É o caso da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), que tem atuado em diferentes estados brasileiros. Acerca dessa ação, Lamosa (2014, p. 2) escreve: “Para tanto, a associação empreende um projeto de valorização da imagem do agronegócio, tendo na escola pública um instrumento de difusão de uma nova imagem identificada com a sustentabilidade”.

Segundo Lamosa (2014), nos últimos anos, a ABAG analisou o cenário e concluiu que a imagem do agronegócio estava ligada à degradação ambiental e a questões sociais como, por exemplo, as péssimas condições de trabalho. Com isso, percebeu a necessidade de criar um projeto que abrangesse as escolas e difundisse seus interesses, para valorizar a imagem do agronegócio no país e criar uma ideia necessária e positiva da modernização do campo. Nesse caso, “as práticas produtivas de camponeses e demais trabalhadores rurais” são representadas pela ABAG “como resquícios de um passado a ser superado” (LAMOSA, 2014, p. 3).

Sobre a ABAG:

A ABAG/RP resultou da união de empresários das mais diversas cadeias produtivas da região, que se uniram para realizar um trabalho focado na valorização da imagem do setor. No site oficial da associação o projeto político é justificado da seguinte forma: “em um país democrático onde a maioria da população é urbana, era importante, e continua sendo, demonstrar que as grandes bandeiras sociais da Nação são as mesmas bandeiras do agronegócio brasileiro”. Enfim, mudar a imagem do setor rural e a do agronegócio na principal região do agronegócio brasileiro foi a grande bandeira erguida desde a cerimônia de criação da Associação (LAMOSA, 2014, p. 04).

Neste sentido, os docentes ocupam papel fundamental nos projetos do agronegócio, uma vez que são vistos como difusores da ideologia do capital ao reproduzirem seus ideais, presentes nos materiais distribuídos aos educandos. Mais uma vez, utiliza-se uma educação tecnicista que torna os professores responsáveis

pela reprodução da ideologia dominante que mantém o *status quo*. Segundo Lamosa (2014, p. 5), “As principais estratégias utilizadas pela ABAG/RP se concentram na área da comunicação, utilizando os meios mediáticos e a escola pública como principais instrumentos de difusão da nova imagem do agronegócio brasileiro”.

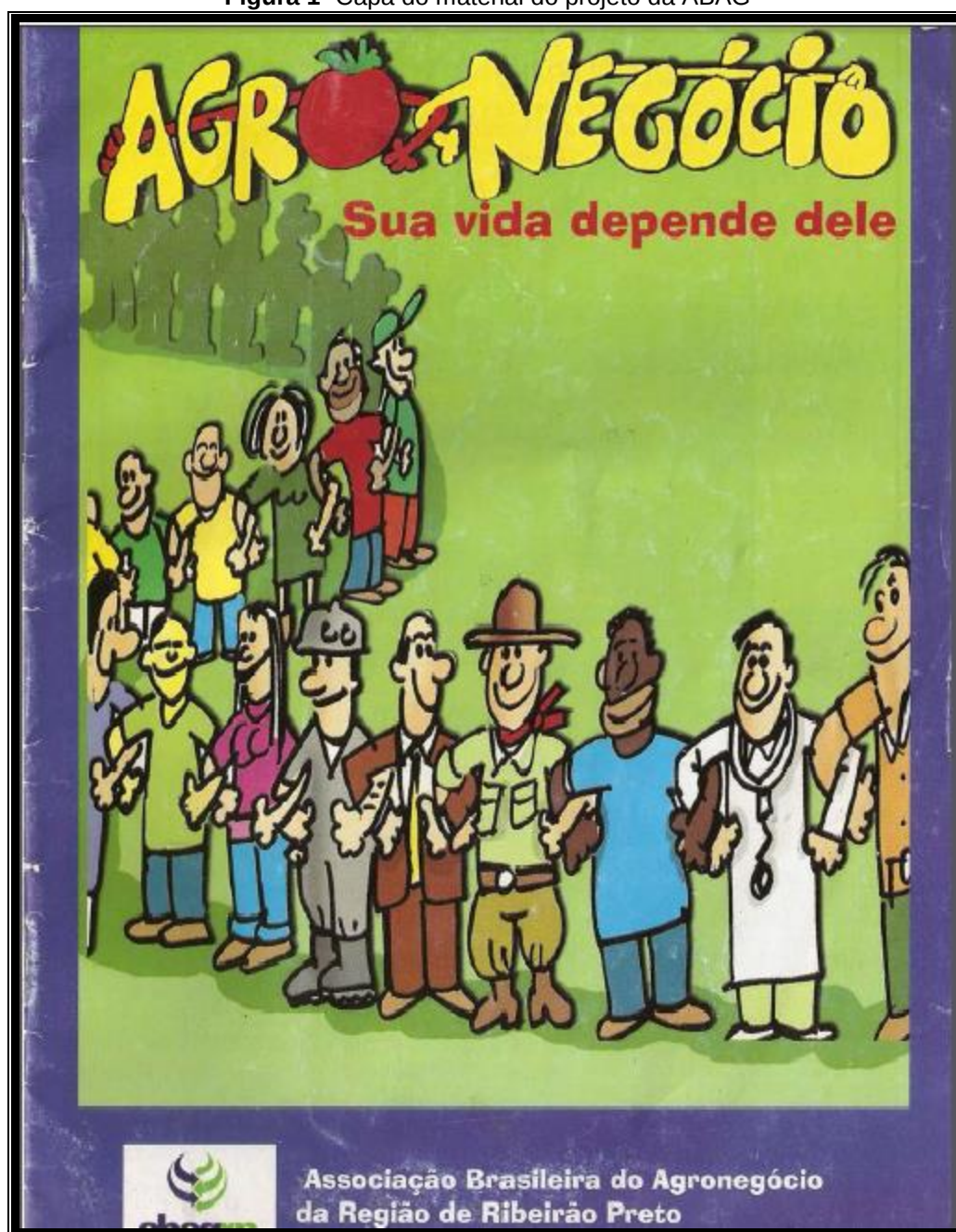
O projeto é constantemente avaliado para observar se os objetivos estão sendo positivos e identificar se houve mudanças na imagem do agronegócio pela população. O foco principal para melhoria da imagem está ligado aos aspectos de sustentabilidade, a importância da modernização na produção ligada à segurança e à soberania alimentar, especialmente em regiões onde o agronegócio é mais forte, como é o caso de Ribeirão Preto (SP).

O programa é desenvolvido primeiramente com o professor, por meio de um conjunto de ações, em que se expõem “as virtudes do agronegócio para a história do país”, bem como “os aspectos sustentáveis do setor e as diferenças positivas impostas pela modernização produtiva da agricultura” (LAMOSA, 2014, p.7). O autor ainda esclarece que, após a capacitação, o professor poderá desenvolver o projeto durante suas aulas:

No discurso das representantes da ABAG/RP, fica nítido que o papel do professor no programa é de mero mediador entre a associação e os alunos. Este caso parece explicitar bem por que não é necessário que nenhum funcionário da ABAG/RP entre em sala de aula, pois no programa parece que a proposta é que os funcionários do agronegócio sejam os próprios professores da escola pública (LAMOSA, 2014, p. 7).

Na região de Ribeirão Preto (SP), por exemplo, a ABAG, constituída por representantes dos segmentos produtivos que compõem o agronegócio brasileiro, desenvolve um projeto desde 2001. Com o título “Agronegócio: sua vida depende dele”, o projeto vem inserindo a associação em escolas públicas para construir/modificar a imagem do agronegócio brasileiro – situação possível de observar na figura 1, em que reproduzimos a imagem da capa da cartilha entregue aos estudantes das escolas públicas.

Figura 1- Capa do material do projeto da ABAG



Fonte: ABAG

A realização desse projeto iniciou-se em 2001, na região de Ribeirão Preto (SP), com o objetivo de distribuir esses materiais nas escolas para defender e melhorar a imagem do agronegócio perante a comunidade, bem como disseminar seus interesses de reprodução desse modelo capitalista – interesses da classe dominante em alienar toda uma nova geração (LAMOSA, 2014).

Essas ações estão ocorrendo há alguns anos em todo o território brasileiro, com o uso de panfletos, materiais impressos, propagandas na televisão e ações nas

políticas públicas, que reproduzem a valorização da imagem moderna do agronegócio.

Por meio desse tipo de projetos, como o Programa Educacional Agronegócio na Escola, eles conseguem fazer dos professores agentes reprodutores de suas ideologias, como funcionários seus, porém pagos pelos estados ou municípios. Sem custo algum para “o capital”, viabilizam a valorização e a reprodução dos interesses privados da ideologia do agronegócio num ambiente de ensino que deveria primar pelos interesses públicos (LAMOSA, 2014).

Imagens e frases são colocadas de forma estratégica e lúdica para envolver as crianças num processo de ensino-aprendizagem, de forma a apresentar o tema como se a agricultura familiar camponesa fosse se extinguir em decorrência da modernização do campo, como podemos observar na figura 2.

Um dado bastante significativo é que essa situação é representada como favorável à nossa sociedade, como se ocorresse de forma pacífica e harmoniosa, como mostram as figuras abaixo, retiradas do próprio material do programa:

Figura 2- Imagem retirada da apostila do projeto da ABAG



Fonte: ABAG

Questões sobre migração campo-cidade também são retratadas no material. Na figura 3, representa-se um camponês feliz em busca de novas oportunidades, como se migrar para a cidade tivesse sido uma excelente opção para ele:

Figura 2- Imagem retirada da apostila do projeto da ABAG.



Fonte: ABAG

Questões sociais, trabalhistas e de preservação do meio ambiente também são tratadas no material, porém do avesso, porque são apresentadas de forma que tudo pareça estar conforme regem as leis e como se não existissem, no Brasil, casos de trabalho escravo e infantil ou de degradação ambiental relacionados ao agronegócio. Neste sentido, vejamos as figuras 4 e 5; elas transmitem a mensagem de que o agronegócio respeita as questões sociais e ambientais; por outro lado, criminaliza os que fazem a crítica – “dizem que no Brasil as crianças são obrigadas a trabalhar no campo, e que não respeitamos o meio ambiente”:

Figura 3- Imagem retirada do projeto ABAG



Fonte: ABAG

Figura 4- Imagem retirada do projeto ABAG



Fonte: ABAG

Porém, o que mostram e querem ensinar aos educandos está longe do que acontece na realidade brasileira e do mundo. Aqui, ainda presenciamos inúmeros problemas ambientais, degradação de solo e água, poluição, queimadas, exploração do trabalho e o uso indiscriminado de agrotóxicos. Este último item fez do Brasil o maior consumidor de agrotóxicos no mundo.

No mundo todo, na última década, houve um aumento expressivo no consumo de agrotóxicos, em função, sem dúvida de dois elementos: o primeiro é a transformação do alimento em combustível, ou seja, alguns dos cultivares que há séculos foram destinados à alimentação humana, têm se tornado “massa” para a produção de energia, dentre eles, destaca-se principalmente a cana, o milho e a soja. Associado a este fato, temos outro, que é o da transformação de alguns destes produtos também em commodities, como é o caso da soja (BOMBARDI, 2012, p. 75).

Há uso exagerado de agrotóxicos no cultivo das monoculturas brasileiras, principalmente nas de soja, cana e milho, como aponta Bombardi (2012): “Assim, os cultivos de soja, milho e cana, juntos, respondem por praticamente 70% de todo o uso de agrotóxicos no Brasil”. A autora ainda alerta que:

Além do problema da intoxicação pelo contato direto com os agrotóxicos, [...] há ainda outro que diz respeito não só aos camponeses, trabalhadores rurais e seus familiares, mas também à população em geral que consome alimentos “envenenados” (BOMBARDI, 2012, p. 82).

O uso dos agrotóxicos prejudica a saúde de inúmeros brasileiros. Os índices de intoxicação e mortes aumentam a cada ano, e a situação pode ser ainda pior porque há indícios de possível subnotificação, como explica a autora:

Em função da importância do agronegócio em estados como Mato Grosso e Rio Grande do Sul é possível inferir que há uma expressiva subnotificação, posto que a representatividade do número de intoxicações é baixa, se comparada ao volume da venda de agrotóxicos nestes dois estados: Mato Grosso ocupa o primeiro lugar e Rio Grande do Sul o quarto (BOMBARDI, 2012, p. 82).

Ela também afirma:

O caminho da soberania alimentar e da justiça no campo envolve, portanto, um processo amplo de reforma agrária, em que este modelo monocultor possa ser superado e transformado em uma agricultura heterogênea, baseada em práticas vinculadas aos

princípios da agroecologia e, assim, social e ambientalmente justa. A questão da agricultura deixou há muito tempo de ser um tema exclusivo ao campo, ela diz respeito à sociedade brasileira como um todo (BOMBARDI, 2012, p. 85).

Outra ação educadora do agronegócio realizada no Brasil é o Programa Agrinho, direcionado a crianças e adolescentes no Estado do Paraná; porém, já podemos ver projetos de mesmo nome em outras regiões brasileiras, como em Goiás e Mato Grosso do Sul.

O projeto ocorre desde 1996 no Paraná, abordando temas como educação ambiental e cidadania, presentes nos PCNs como conteúdos interdisciplinares ou transversais. O Agrinho apresenta-se como de responsabilidade social; no entanto, é mais um programa que se utiliza de aberturas legais para ter acesso às escolas e promover os ideais neoliberais da agricultura capitalista. Por meio de parcerias com grandes empresas e indústrias e com o poder público, capacita professores e oferece materiais didáticos aos educandos, utilizando esses meios como uma forma de marketing.

Vejamos algumas reflexões acerca desta investida do agronegócio nas escolas:

A luta hegemônica não é algo distante das ações empresariais, ações estas conscientes com objetivos racionalmente traçados, de acordo com os interesses da classe burguesa, de poder competir da melhor maneira possível, em nível mundial, através da apropriação da mais-valia proveniente da produção. Não será diferente quando tratar-se das questões educacionais, pois estas são estratégicas para a conquista da hegemonia na intitulada atualmente “sociedade do conhecimento” (MELO, 2010, p. 87-8 apud PEREIRA, 2014, p.06).

Complementando a ideia, Pereira destaca:

As empresas apoiam-se no slogan que as caracterizam como integrantes de organizações preocupadas com sua parcela de Responsabilidade Social, diminuindo assim a empatia da população frente às suas ações, funcionando como um marketing favorável, legitimando suas ações (PEREIRA, 2014, p. 4).

O programa desenvolve cursos de capacitação dos professores e também conta com cursos a distância pelo site do Programa Agrinho. Posteriormente, são realizadas aulas com o uso do material; o projeto é finalizado com um concurso e premiações, estimulando a competição e o individualismo, entre outros preceitos neoliberais, como destaca Pereira (2014, p. 2):

Discutimos como são apresentados nos materiais de formação para professores do Agrinho temas como: “a cidadania” que propõem aprender a ser cidadão dentro de preceitos neoliberais, “a sustentabilidade” que evidencia a argumentação da classe burguesa empresarial em questões ambientais e que demonstra interesses mercadológicos na preservação dos recursos naturais; “o empreendedorismo”, discurso que enaltece o modo de produção capitalista, moldando e disciplinando o indivíduo no projeto burguês, para a educação estimulando a flexibilização, competitividade e individualismo, neutralizando a conscientização e organização da classe trabalhadora.

Esses projetos interferem diretamente na rotina escolar, ao envolver estratégias pedagógicas para a formação de professores e educandos numa ideologia neoliberal. São ações voltadas à manutenção da classe dominante e para a dominação dos dominados, enfraquecendo o ensino crítico e a busca de transformação social.

É comum ouvirmos que, na escola, o saber deve ser neutro no que se relaciona aos conflitos de classe da sociedade, exigindo-se, por exemplo, que “os dois lados” sejam retratados, ou então que assuntos políticos não devem ser tratados pelos professores em sala de aula²⁹. Porém, no caso da ideologia capitalista que favorece a classe burguesa, essa neutralidade jamais existiu, até porque a escola sempre foi canal de reprodução dos ideais do *status quo*. Essa propaganda do agronegócio utilizada como material didático é um exemplo da não neutralidade da escola.

A propósito dos interesses históricos da classe dominante infiltrados na escola, os quais impedem a transformação social, vale citar as reflexões de Saviani (2005, p. 256 apud PEREIRA, 2014, p. 7-8):

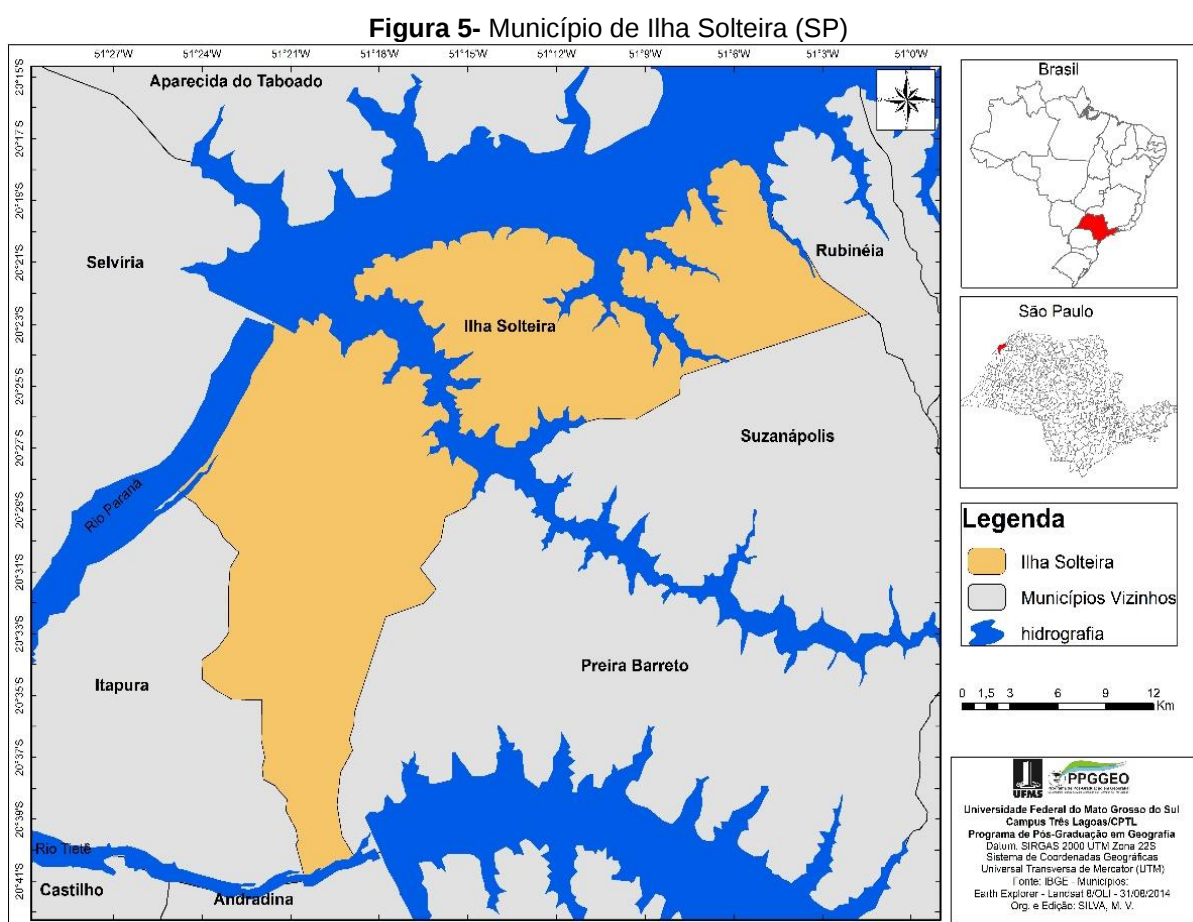
[...] não faria sentido em se falar de desafios, em termos radicais, isto é, em sentido próprio, se se tratasse tão somente de manter a educação a serviço dos interesses dominantes, ou seja, se não estivesse em causa os interesses dos trabalhadores. De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação.

²⁹ A exemplo do recente projeto conhecido como “Lei da Mordaca”, aprovado em vários Estados brasileiros, como Mato Grosso do Sul (<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/06/camara-de-campo-grande-aprova-lei-da-mordaca-em-escolas-e-cria-polemica.htm>).

CAPÍTULO III: PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS EM ILHA SOLTEIRA (SP), NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS DE ILHA SOLTEIRA

Ilha Solteira localiza-se no noroeste paulista (Figura 6); sua construção teve início em 1967, idealizada para abrigar os trabalhadores da usina hidrelétrica e outros profissionais, como da saúde, educação e de outros serviços, que foram surgindo devido à necessidade e ao contingente de pessoas que já estavam residentes no “canteiro de obras” da Usina de Ilha Solteira – que se apresentava como um grande complexo industrial (CESP, 1988).



Fonte: Org. VASCONCELOS, 2016

A construção de uma usina hidrelétrica de grande porte, numa região carente de apoio dos grandes centros urbanos, exigiu a edificação de alojamentos de solteiros, de vilas operárias e a instalação de residências e serviços para atender a

todos os novos trabalhadores. Foi uma cidade planejada para atender o complexo industrial (CESP, 1988).

O nome, Ilha Solteira, deve-se a uma ilha localizada próxima à usina, a jusante, que se tornou distrito em 30 de novembro de 1944 – cujo nome era Bela Floresta. Após a finalização das obras, muitos trabalhadores permaneceram no local e conseguiram a emancipação da localidade em relação à Pereira Barreto, em 1991 (CESP, 1988).

As obras de terraplanagem haviam sido iniciadas em 1966 e a construção das habitações em 1967, mas a cidade parecia um acampamento em construção, com maquinário trabalhando a todo tempo, quando seus primeiros moradores ainda chegavam (Figura 7).

Figura 6- Construção das residências



Fonte: CESP, 1988.

Os trabalhadores ocuparam suas casas no núcleo residencial – elaborado para uma população de aproximadamente 35.000 habitantes –, composto por cerca de 6.000 casas, além dos alojamentos para os solteiros e os prédios administrativos; com o passar do tempo, foi construída toda a infraestrutura sanitária, elétrica e de comunicações (CESP, 1988).

As casas seguiam um padrão, construídas em quadras simétricas compostas por casas do mesmo nível, obedecendo ao critério que agrupava a população em seis níveis de categoria profissional (Quadro 2).

Quadro 2. Nível das residências de acordo com o cargo

Nível	Categoria profissional	Exemplos de cargos
1	Operários não especializados	Servente, ajudantes, vigias, zeladores
2	Funcionários que exercem profissões manuais especializadas	Carpinteiro, encanadores, pintores, soldadores
3	Auxiliares administrativos	Chefes de turma, encarregados, mestres de obra e fiscais
4	Assistentes técnicos	Auxiliares de enfermagem, desenhistas, projetista, inspetores, professores de ensino primário
5	Técnicos-administrativos ou cargos de chefia	Agrimensores, professores de ensino técnico
6	Nível universitário de todas as profissões liberais	Médicos, engenheiros, arquitetos, professores do ensino médio, assistentes sociais, orientadores educacionais e pedagógicos

Fonte: CESP, 1988.

As habitações eram organizadas de acordo com o nível profissional do trabalhador, segregando os profissionais por bairros e melhorias internas e externas nas residências, de acordo com sua área de atuação (Quadro 3).

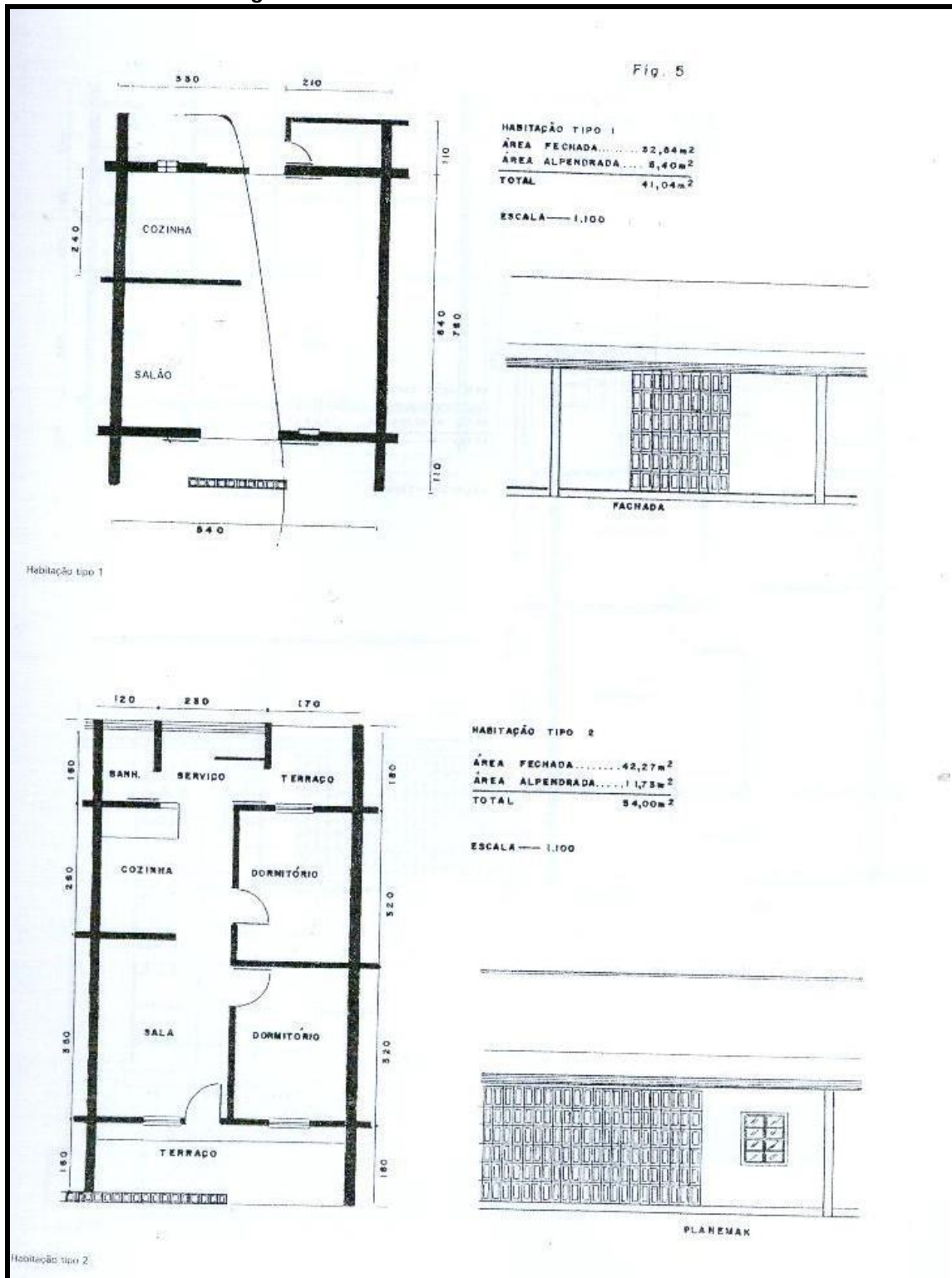
Quadro 3. Nível habitacional

Tipo de habitação	Área em m ²			
	Lote	Área coberta	Alpendre	Programa
Nível 1	108,00	32,64	8,40	Sala, ½ dormitório, cozinha, banheiro, tanque, alpendre, área de frente e fundo
Nível 2	132,00	44,90	16,10	Sala, 2/3 dormitórios, cozinha, banheiro, lavanderia, alpendres, área de frente e fundo
Nível 3	132,00	44,90	16,10	Idem, com melhorias internas e esquadrias
Nível 4	188,00	67,68	18,80 + 13,96 p/auto	Sala, 3 dormitórios, cozinha, lavanderia, alpendres, área de frente e de fundo, garagem
Nível 5	300,00	105,52	29,20 + 21,44 p/auto	Sala, 3 dormitórios, cozinha, banheiro, lavanderia, dormitório e banheiro para empregada, alpendres, área de frente e fundo, garagem
Nível 6	560,00	152,00	34,00 + 28,00 p/auto	Sala de estar, sala de jantar, 4 dormitórios, banheiro, lavabo, copa, cozinha, lavanderia, dormitório e banheiro para empregada, alpendres, área de frente, garagem, área lateral de serviço e área de fundo para extensão

Fonte: CESP, 1988.

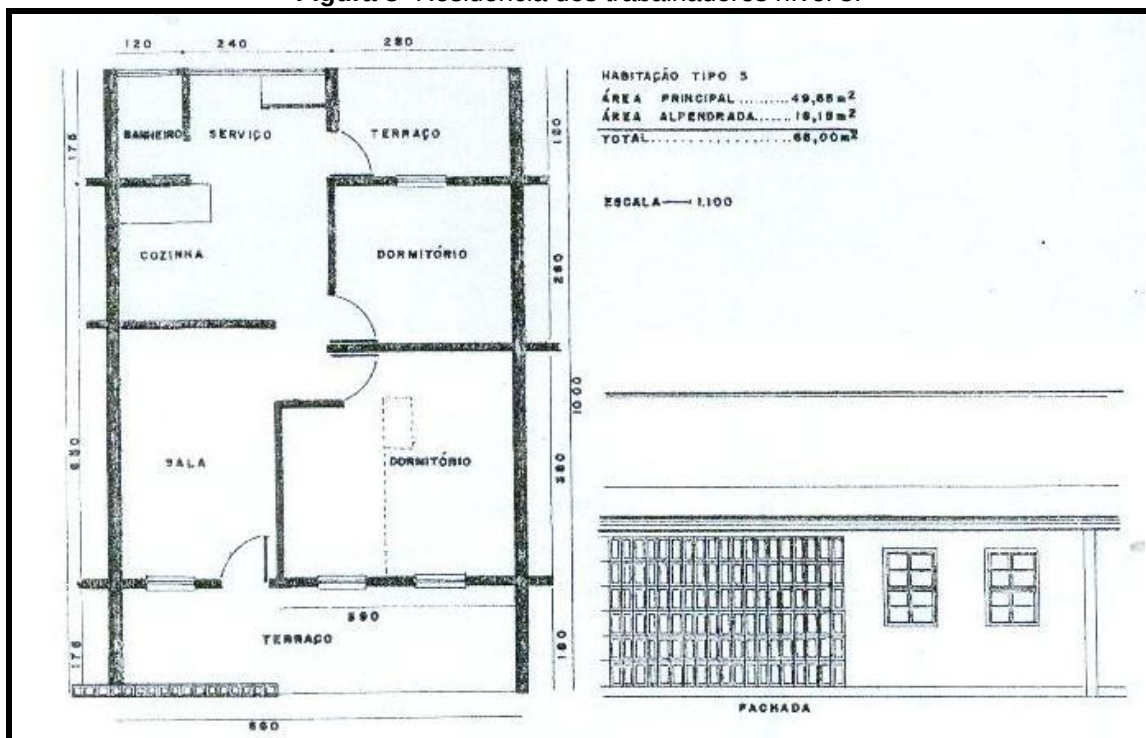
As moradias foram construídas com variações do nível 1 ao nível 6, estabelecendo, assim, diferentes plantas de residências para cada categoria profissional, conforme mostram as figuras de 8 a 12:

Figura 7- Residência dos trabalhadores dos níveis 1 e 2



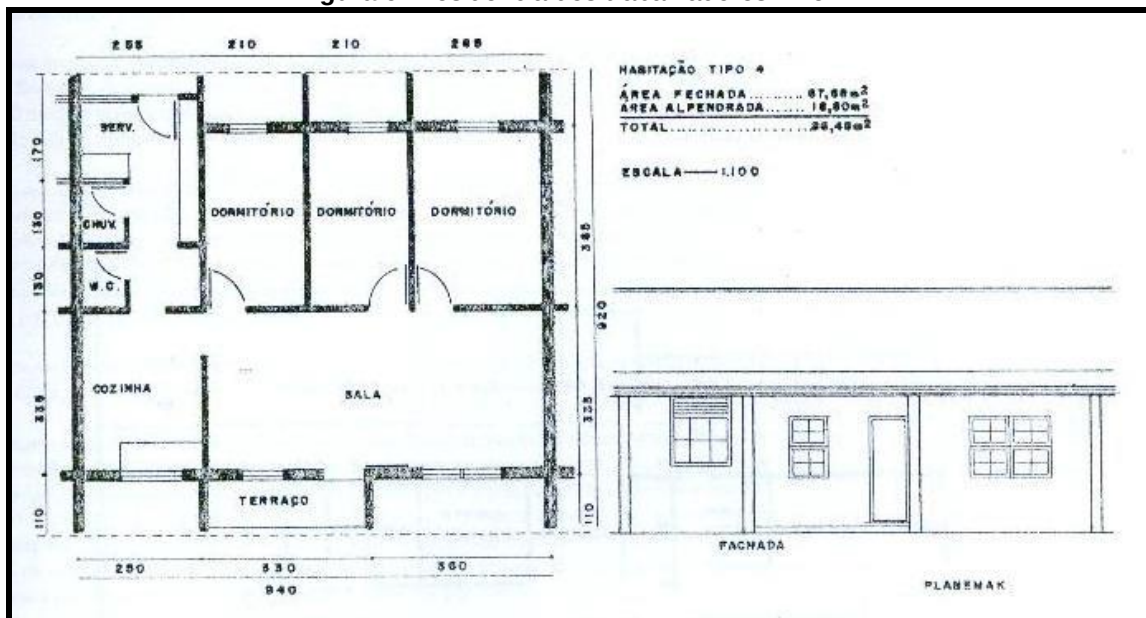
Fonte: CESP, 1988.

Figura 8- Residência dos trabalhadores nível 3.



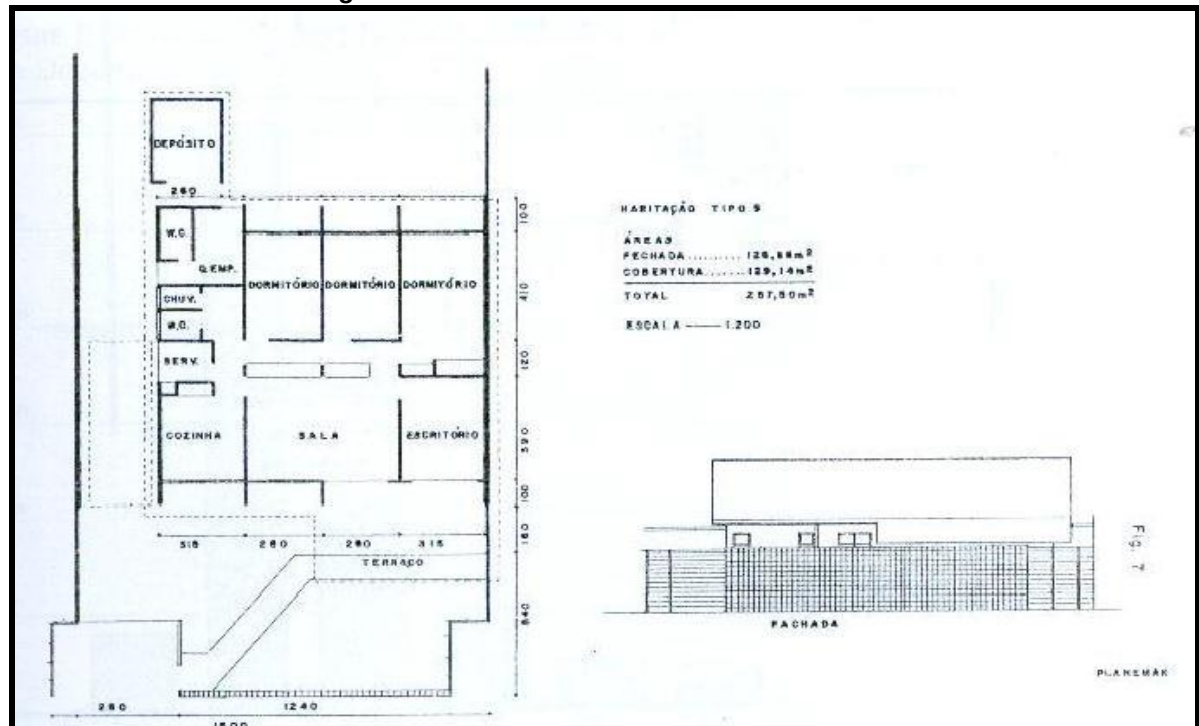
Fonte: CESP, 1988.

Figura 9- Residência dos trabalhadores nível 4.



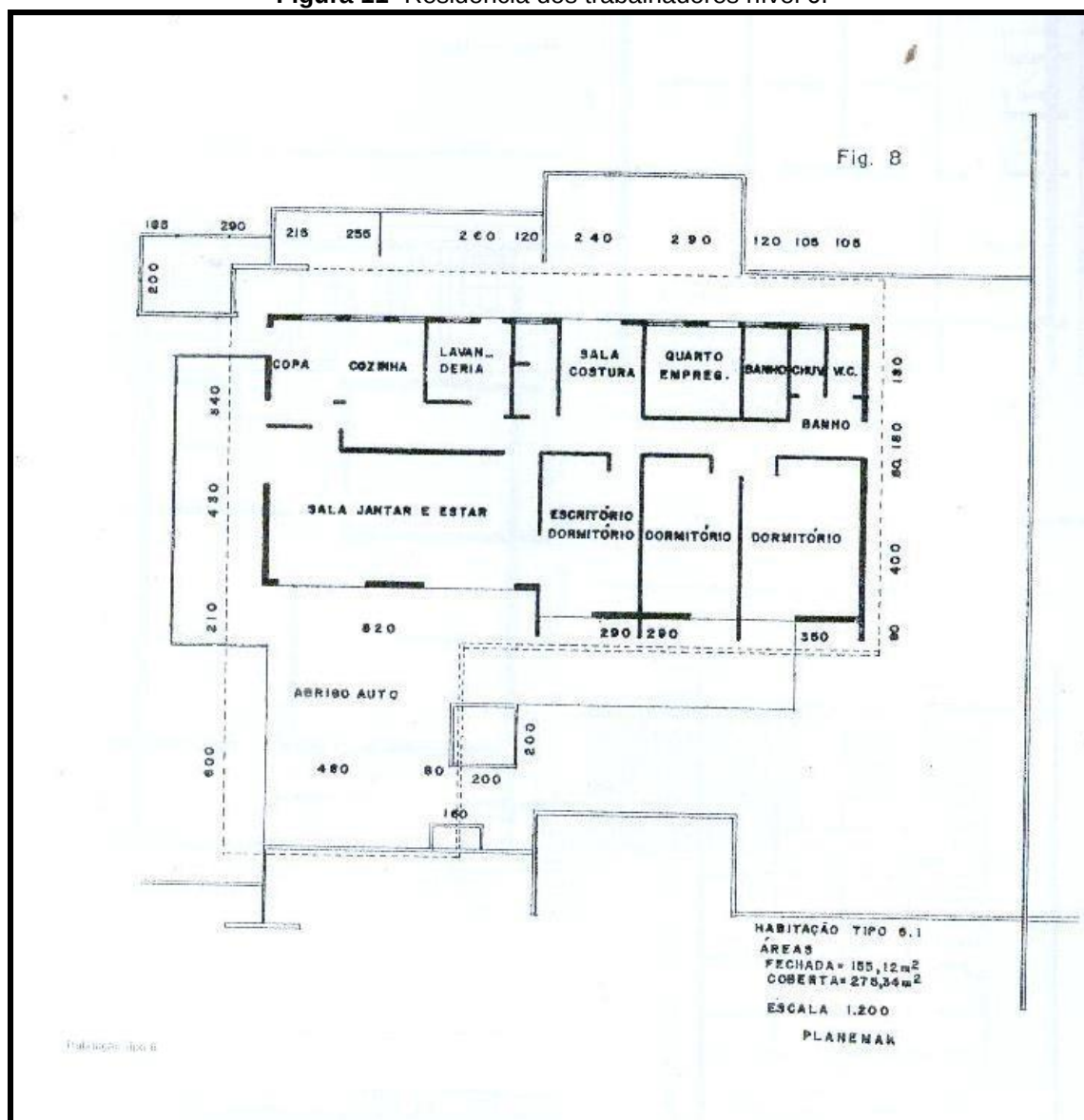
Fonte: CESP, 1988.

Figura 10- Residência dos trabalhadores nível 5.



Fonte: CESP, 1988.

Figura 11- Residência dos trabalhadores nível 6.



Fonte: CESP, 1988.

A cada um desses níveis, correspondia um tipo diferente de casa, que se diferenciava na extensão do terreno, no tamanho da área construída, como também nas melhorias internas. Ou seja, houve, explicitamente, uma segregação espacial, não somente nas moradias dos trabalhadores, como também em inúmeros lugares de compras ou de prestações de serviços, que eram separados de acordo com o trabalho realizado na época.

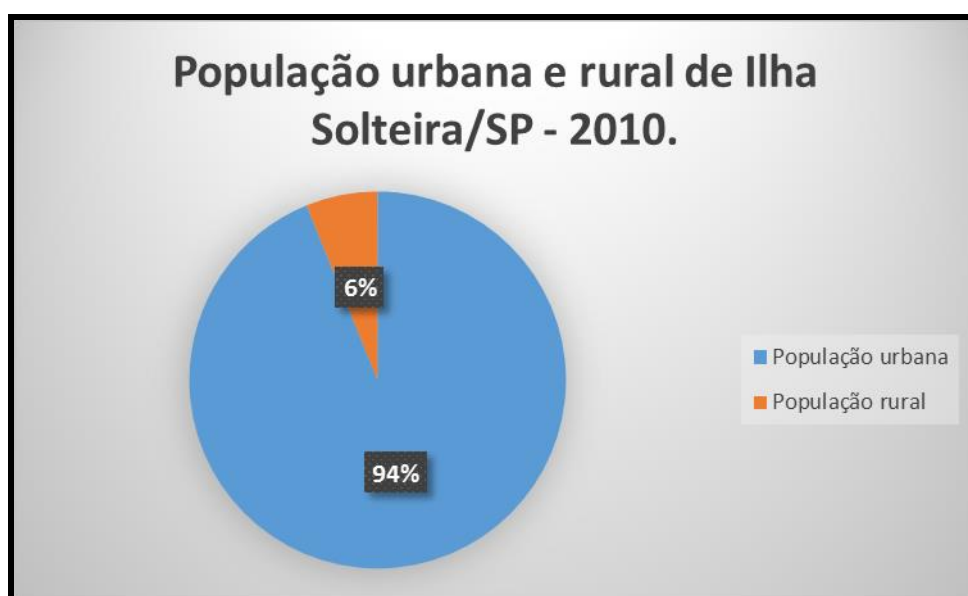
Com o fim das obras, uma parte dos trabalhadores seguiu para outras construções no ritmo das migrações, porém muitos permaneceram em Ilha Solteira. (CESP, 1988).

3.2 O CAMPO DE ILHA SOLTEIRA EM QUESTÃO

Em 2010, Ilha Solteira (SP) tinha uma população estimada em 25.064 habitantes, numa área territorial de 652,641 km² com densidade demográfica de 38,42 hab/km² ³⁰.

De acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, essa população total do município encontrava-se dividida em 23.520 habitantes na área urbana e 1.544 residentes na área rural – o que evidencia uma acentuada concentração urbana, da qual tratamos no tópico anterior. (Gráfico 1).

Gráfico 1. População urbana e rural de Ilha Solteira



Fonte: IBGE

Na tabela 1, podemos evidenciar a população residente nas áreas urbana e rural de Ilha Solteira nos anos de 1991, 2000 e 2010. Essa tabela reforça a característica urbana do município. Porém, há uma dinâmica interessante na relação cidade-campo entre as décadas de 2000 e 2010: neste intervalo censitário, a população rural, que representava 3,24%, sobe para 6,16% em 2010 – aproximando-se da situação existente em 1991, que era de 6,17%.

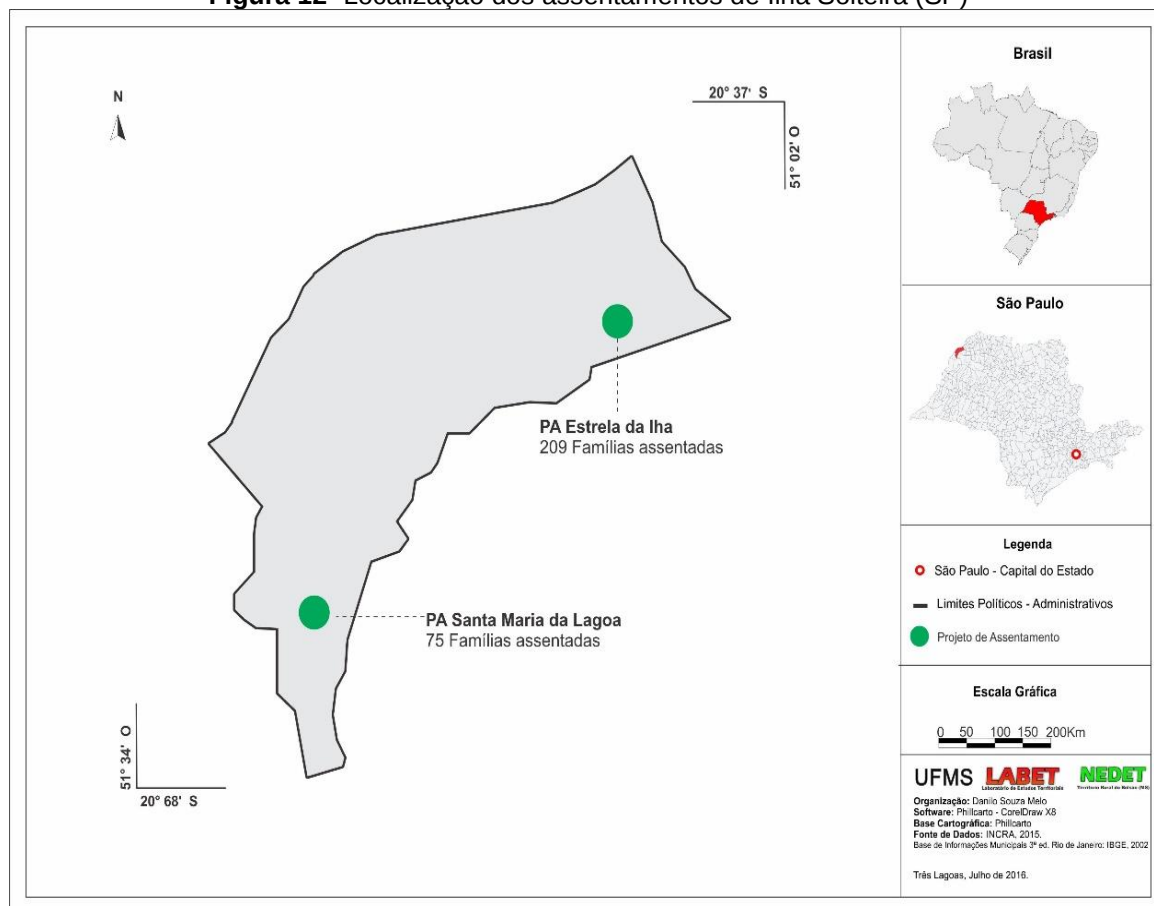
³⁰ Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Tabela 1. População total, por área rural/urbana - Ilha Solteira (SP)

População	População (1991)	% do total (1991)	População (2000)	% do total (2000)	População (2010)	% do total (2010)
População total	21.852	100,00	23.996	100,00	25.064	100,00
Urbana	20.503	93,83	23.218	96,76	23.520	93,84
Rural	1.349	6,17	778	3,24	1.544	6,16

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010.

Apesar da história recente do município, Ilha Solteira possui dois assentamentos rurais fruto da luta pela terra. Como ambos foram instalados em 2005, o aumento da população rural verificado na Tabela 1 pode ser explicado por meio desse processo de retorno à terra propiciado pela reforma agrária. São eles: Santa Maria da Lagoa, criado em 25 de fevereiro de 2005, com área total de 2.855,88 hectares e 209 famílias; e Estrela da Ilha, criado em 25 de fevereiro de 2005, com uma área total de 1.210,63 hectares e 75 famílias assentadas. O mapa (Figura 13) indica a localização dos projetos:

Figura 12- Localização dos assentamentos de Ilha Solteira (SP)

Fonte: Org. MELO, Danilo. 2016

Este de acesso à terra e, portanto, de recriação da agricultura familiar camponesa em Ilha Solteira também pode ser verificado nos dados dos Censos Agropecuários de 1995/96 e 2006. Ou seja, é possível perceber um aumento no número de estabelecimentos de 10 a 20 hectares – tamanho médio dos lotes de reforma agrária, o que demonstra melhoria na distribuição de terras, oportunizando o retorno ao campo via implantação de dois assentamentos rurais.

Em 1995/96, esta classe de área respondia por 7,92% dos estabelecimentos, detendo 0,27% da área; em 2006, salta para 27,32%, com 7,12% da área. Situação inversa ocorre com os estabelecimentos de área acima de 1000 ha.

Tabela 2. Estrutura fundiária de Ilha Solteira

Classes (ha)	Censo Agropecuário (1995/1996)		Censo Agropecuário (2006)	
	Nº estabelecimentos (%)	Área (%)	Nº estabelecimentos (%)	Área (%)
0 a 10	42,57	0,47	65,82	1,55
10 a 20	7,92	0,27	27,32	7,12
20 a 100	7,92	1,39	0,72	0,33
100 a 200	4,95	2,56	0,86	2,42
200 a 1000	21,98	28,66	3,58	26,61
1000 ou mais	14,85	66,67	1,72	38,20
Sem área	-	-	-	-
Total	100	100	100	100

Fonte: IBGE - Censos agropecuários 1995/96 e 2006.

Org.: VASCONCELOS, 2016.

A tabela 3 objetiva mostrar o uso da terra em Ilha Solteira segundo os dados do Censo Agropecuário de 2006. Neste sentido, percebemos predomínio da pecuária e da monocultura, pois de um total de 35.980 ha temos 24.019 ha destinados às pastagens, processo seguido pelas lavouras temporárias, com 7.033 ha.

Tabela 3. Número de estabelecimentos agropecuários e área dos estabelecimentos por utilização das terras em Ilha Solteira - 2006

Utilização das terras	Área
Total	35.980
Lavouras – permanentes	635
Lavouras – temporárias	7.033
Lavouras - área plantada com forrageiras para corte	27
Lavouras - área para cultivo de flores (inclusive hidroponia e plasticultura), viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação	X
Pastagens	24.019
Matas e/ou florestas - naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal	2.513
Matas e/ou florestas - naturais (excluindo-se área de preservação permanente e as em sistemas agroflorestais)	479
Matas e/ou florestas - florestas plantadas com essências florestais	X
Sistemas agroflorestais - área cultivada com espécies florestais também usada para lavouras e pastoreio por animais	90
Tanques, lagos, açudes e/ou área de águas públicas para exploração da aquicultura	96
Construções, benfeitorias ou caminhos	851
Terras degradadas (erodidas, desertificadas, salinizadas, etc.)	3
Terras inaproveitáveis para agricultura ou pecuária (pântanos, areais, pedreiras, etc.)	224

Fonte: IBGE – Censos Agropecuários 2006.

Org.: VASCONCELOS, 2016.

A tabela 4 mostra a ocupação no campo segundo as classes de área (ha). Neste sentido, percebemos que os estabelecimentos agropecuários entre 10 a menos de 20 hectares são responsáveis por gerar 31% dos postos de trabalho

(514), mostrando que há geração de trabalho com a distribuição de terras, principalmente após a criação dos dois assentamentos. Essa faixa se aproxima em média da área dos assentamentos, uma vez que as fazendas foram desmembradas em lotes de 14 hectares.

Tabela 4. Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários em 31/12, total e de 14 anos e mais, por sexo, condição do produtor em relação às terras, grupos de atividade econômica e grupos de área total de Ilha Solteira – 2006.

Total	1.682
Mais de 0 a menos de 0,1 há	66
De 0,1 a menos de 0,2 ha	2
De 0,2 a menos de 0,5 ha	279
De 0,5 a menos de 1 ha	226
De 1 a menos de 2 ha	101
De 2 a menos de 3 ha	32
De 3 a menos de 4 ha	66
De 4 a menos de 5 ha	12
De 5 a menos de 10 ha	88
De 10 a menos de 20 ha	514
De 20 a menos de 50 ha	5
De 50 a menos de 100 ha	12
De 100 a menos de 200 ha	28
De 200 a menos de 500 ha	125
De 500 a menos de 1000 ha	29
De 1000 a menos de 2500 ha	55
De 2500 ha e mais	42
Produtor sem área	-

Fonte: IBGE – Censos Agropecuários 2006.

Org.: VASCONCELOS, 2016.

Esta explanação sobre a situação da terra e dos camponeses em Ilha Solteira soma-se ao objetivo desta dissertação, que é evidenciar os conteúdos locais na perspectiva do paradigma da questão agrária como ponto de partida na construção de um processo de ensino-aprendizagem crítico, aquele que problematiza a realidade próxima e a transforma em tema de estudo.

3.3 O LETRAMENTO GEOGRÁFICO COMO PONTO DE PARTIDA

De todos estes adultos transmissores de saber vale a pena falar do pedagogo. [...] O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida (BRANDÃO, 1981, p. 42-3).

Cabe ao professor oportunizar condições para que o conhecimento aconteça. Pois: “educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive” (CALLAI, 2003, p.101).

Deste modo, o professor estimula o questionamento, como aponta Callai (2003, p.75):

O período das séries iniciais é o de construir os conceitos básicos da área, e que são básicos para a vida. São os conceitos de grupo-espaco-tempo que permitem responder: Quem sou eu? Onde vivo? Como vivo? Com quem? Ao dar conta dessas perguntas, estamos definindo a nossa identidade, reconhecendo a nossa história, identificando o espaço e o pertencimento ao mundo.

Callai escreve sobre alfabetização:

O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza. (CALLAI, 2005,p.235).

Por isso, destacamos a importância do ensino da Geografia desde as anos iniciais, trabalhando com a realidade próxima do aluno para auxiliá-lo no processo de construção de cidadania, valorizando o letramento geográfico, que é a experiência espacial imediata. Nas palavras de Callai (2003, p. 80-1):

[...] O aluno terminará então a terceira série com o conhecimento de variados aspectos da realidade local em que ele vive. O que se cobra deste aluno, em termo de avaliação, não é o conhecimento e as informações locais sobre o local [...]. O aluno deve ter sido encaminhado à compreensão dos conceitos fundamentais, aos estudos sociais, que sintetizam o que está referido acima: reconhecer-se como cidadão que tem direitos e deveres [...]. Que tem história construída por todos, que tem um tempo acontecido com diversos fatos que são importantes tanto para si quanto para o conjunto da sociedade.

Portanto, no quarto e no quinto anos, anteriormente denominados terceira e quarta séries, é importante sistematizar os conteúdos vividos na escala do lugar, reforçando os assuntos vistos em anos anteriores, de modo que venham a servir de

base para aprendizagens que implicam correlações. Por exemplo, que os educandos consigam relacionar reforma agrária com produção de alimentos e os impactos do agronegócio, em todos os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Para Kaercher (2004, p. 73):

Precisamos superar essa visão ingênua, descompromissada, aparentemente apolítica, pois ela é justamente um modelo politicamente conservador, produto de uma cidadania contemplativa, inerte, do tipo “em sala de aula eu dou informações, os alunos que façam as conexões lá fora”.

Dessa forma, podemos apontar que um dos objetivos da Geografia é estudar o espaço construído e sua organização social; é necessário apresentar essas noções, nos anos iniciais, sempre partindo da realidade do aluno – para que ele possa realizar essa leitura do mundo, razão por que o letramento geográfico é tão importante.

No entanto, o que ainda presenciamos em nossas escolas é a Geografia tradicional, com uma série de atividades de memorização ou de desenhos aleatórios sobre nomes de estados, capitais, países, nomes e características de climas e solos de determinadas regiões brasileiras, pintura de mapas. Assuntos não contextualizados e marcados por datas comemorativas – as atividades dos livros didáticos são realizadas mecanicamente, o que, muitas vezes, transforma o ensino em algo alienante. Logo, é fundamental ir além da alfabetização geográfica, ou seja, os educandos precisam compreender a partir do letramento geográfico a importância não somente dessa disciplina, mas correlacioná-la ao seu dia a dia.

A Geografia é uma disciplina que enriquece o processo educacional, e o letramento geográfico deve ser considerado antes mesmo da alfabetização. O letramento é o momento em que a criança pensa sobre seu conhecimento concreto do espaço por meio de atividades ou, até mesmo, de brincadeiras. A alfabetização em Geografia implica dominar conceitos que são elaborados a partir da abstração – muitas vezes, esses conceitos foram compreendidos por nossos educandos e só precisam ser lapidados na correlação letramento e alfabetização, especialmente na construção desse pensamento mais crítico sobre a realidade.

Vejamos as palavras de Callai (2002, p.57) acerca da importância do conhecimento espacial (letramento) que o aluno traz:

As séries iniciais [anos iniciais], período em que se dá a alfabetização, são o início da vivência socializadora em um grupo formal, organizado fora da criança e por motivos externos a ela. Se o aluno tem de vivenciar a sua vida dentro desse grupo, formalmente desenvolvendo a aprendizagem de certos aspectos da vida, não se pode deixar de lado a vivência que ele tem fora da escola e aquela dos anos de vida que precederam a alfabetização (dentro e especialmente fora da escola).

Assim, podemos possibilitar uma aprendizagem significativa, como destacado no trecho: “A aprendizagem significativa estará no cotidiano da sala de aula quando se considerar que a criança traz consigo uma vivência que deve ser estimulada” (CASTELLAR, 2003, p.10).

A Geografia está, permanentemente, relacionada em nossas vidas e na ação humana, na sociedade em geral e na sua relação com o meio, de modo que sua presença é de suma importância nos anos iniciais, pois pode contribuir, construtivamente, nos processos de leitura e escrita e, particularmente, na construção de conhecimentos e aprendizagens significativos em que as crianças aprendem a ler o mundo. Nesse sentido, é necessário que todos se envolvam, educandos, professores e as famílias.

Para Cavalcanti (2002, p. 33 apud BOGO, 2010, p.11):

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir Geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos.

Apesar da importância deste debate relacional entre letramento e alfabetização em Geografia, os conteúdos dos PCNs pouco avançaram nessa direção, uma vez que os conteúdos foram divididos em blocos temáticos apontando apenas conceitos que deveriam ser aplicados ao primeiro ciclo. Acerca dos conteúdos por ano, os PCNs assim orientam:

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar especialmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho (BRASIL, 1997, p. 87).

O primeiro bloco é “Tudo é Natureza”, um tema para abranger a natureza, visível ou não, na paisagem local; em “Conservando a Natureza”, a meta é compreender as diferentes relações dos seres humanos com o meio; “Transformando a Natureza: diferentes paisagens” corresponde ao estudo das transformações e do uso da natureza; em “O lugar e a Paisagem”, preconizam-se:

Observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local: nas construções e moradias, na distribuição da população, na organização dos bairros, nos modos de vida, nas formas de lazer, nas artes plásticas;

- identificação de motivos e técnicas pelos quais sua coletividade e a sociedade de forma geral transforma a natureza: por meio do trabalho, da tecnologia, da cultura e da política, no passado e no presente;

- caracterização da paisagem local: suas origens e organização, as manifestações da natureza em seus aspectos biofísicos, as transformações sofridas ao longo do tempo; conhecimento das relações entre as pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem;

- identificação da situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde;

- produção de mapas ou roteiros simples considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas;

- leitura inicial de mapas políticos, atlas e globo terrestre; valorização de formas não predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais; organização, com auxílio do professor, de suas pesquisas e das conquistas de seus conhecimentos em obras individuais ou coletivas: textos, exposições, desenhos, dramatizações, entre outras. (BRASIL, 1997, p. 91-2).

No segundo ciclo, em decorrência da maior autonomia nas habilidades de leitura e escrita, as possibilidades de aprendizagem se ampliam, e os PCNs incluem nos blocos temáticos conteúdos que envolvem a compreensão de temas, como: o papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais; informação, comunicação e interação; distâncias e velocidades no mundo urbano e no mundo rural; urbano e rural: modos de vida. O objetivo seria levar os educandos a reconhecer e comparar o papel da sociedade, as transformações e suas tecnologias, além das alterações na natureza e a construção das diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras (BRASIL, 1997). Porém, isso, de fato, não acontece, uma vez que os conflitos são inexistentes nessa abordagem, pois não há indicação das disputas de classes ou da concentração das riquezas e das terras.

Voltando ao debate acerca da importância do letramento, destacamos autores os quais defendem que é na ampliação do conceito de alfabetização que o letramento está presente. Nas palavras de Zerbato (2013, p.62):

A ampliação do sentido do conceito de alfabetização, na perspectiva construtivista, fez emergir novas discussões acerca desse processo, envolvendo o conceito de “letramento”, sendo destaque os estudos de Magda Soares. Para Soares (2010, p. 20), letrar é mais que alfabetizar, pois o termo alfabetização restringe-se ao domínio funcional do sistema da escrita. Na atual sociedade grafocêntrica, é necessário ir além de saber fazer uso da leitura e da escrita, isto é, faz-se necessário construir o sentido ampliado da alfabetização. O letramento, de acordo com a autora, designa a aprendizagem de complexas práticas de leitura e de escrita. Para entrar nesse universo do letramento, o educando precisa apropriar-se de um jornal para ler, de frequentar revistas e livrarias, ou seja, de um profícuo e efetivo convívio com o sistema de escrita.

A mesma autora destaca que:

O processo de alfabetização, entendido como aquisição convencional do código da escrita, só tem sentido se articulado ao processo de letramento traduzido como comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita. Todavia, entende-se que o termo alfabetização agrega em seu significado as duas dimensões, portanto, não fazendo sentido a sua compartimentação (ZERBATO, 2013, p.62-3).

Todavia, na presente pesquisa, utilizamos o conceito de letramento geográfico como sendo um processo anterior à própria alfabetização, por entender que a vivência espacial gera um saber anterior ao domínio dos conceitos geográficos; logo, há a necessidade de estudá-los como processos separados que devem interagir. Como exemplo, citamos o letramento cartográfico em que, na maioria das vezes, sem dominar o conceito de escala, o educando é capaz de representar por meio de um desenho o trajeto casa-escola.

Entretanto, a Geografia tradicional ignora este saber endógeno e o maior tempo das aulas é voltado aos processos de alfabetização propriamente dita: ler e repetir conceitos. A situação agrava-se devido ao predomínio dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em relação aos demais, processo que negligencia o papel da Geografia de auxiliar nesta etapa do desenvolvimento dos educandos, por meio da alfabetização e do letramento geográfico.

Para superá-la, o caminho é a interação professor e aluno, buscando outros padrões de aprendizagem com conteúdos e tarefas que sejam significantes – como destacado por Castellar (2003, p.15):

Para que o professor possa repensar sua prática e fazer mudanças concretas é preciso descobrir outros padrões de aprendizagem a partir de uma rede de significados. O que nos coloca a tarefa de desenvolver atividades em sala de aula, interagindo o conhecimento do professor e aluno. No entanto, não há fórmulas prontas e acabadas, existem sim, possibilidades de ter êxitos saindo do imobilismo e atuando na perspectiva de utilizar estratégias, dialogando e ampliando conhecimentos já adquiridos e construindo, assim novas situações de aprendizagem.

A consequência deste ensino descontextualizado é que os educandos seguem para o ensino fundamental II com grande déficit de aprendizagem em Geografia. Muitos mostram aversão à disciplina e têm dificuldades que pioram com o passar dos anos. Essa falta de interesse por parte dos educandos decorre da forma como a disciplina, normalmente, é trabalhada nas salas de aula nos anos iniciais – o que reflete nos próximos níveis de educação.

As crianças do sexto ano chegam desmotivadas, em decorrência de uma prática de aprendizagem pouco atrativa e descontextualizada em Geografia. Isso dificulta o trabalho do professor, que precisa “começar do começo”, porque os educandos demonstram dificuldades com os conteúdos e conceitos geográficos de anos anteriores.

Ensinar Geografia não é, meramente, insistir na memorização de dimensões espaciais ou demográficas e de nomes de países ou capitais, nomes de relevo ou vegetação. Ensinar Geografia é investir em práticas educativas que busquem a realidade do aluno, proporcionando-lhe conhecimentos e compreensão do lugar em que vive, como também dos outros e diferentes espaços e das questões humanas e sociais que os perpassam.

Essencial para a mudança é compreender a diferença entre alfabetização e letramento. Neste sentido, vejamos o conceito de alfabetização:

Alfabetizar, segundo o dicionário Aurélio, é ensinar a ler. Alguns autores da área de Linguística têm chamado de técnica em ler e escrever. Ensinar a ler, em Geografia, significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido. Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Portanto, observar, registrar e

analisar são processos que estão relacionados com o significado de ler e de entender, desde os lugares de vivência até aqueles que são concebidos por ela, dando significados às paisagens observadas, pois na leitura se atribui sentido ao que está escrito (CASTELLAR, 2003, p.01).

Em relação ao conceito de letramento:

A palavra letramento significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, fato que provoca consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo. O aluno alfabetizado significa aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever e não incorporou estas habilidades às suas práticas sociais (SOUZA, 2013, p. 501 apud SOARES, 1998).

A Geografia tradicional preocupa-se com a aplicação de conceitos e a produção de dados, gerando um espaço fragmentado. Já a nova metodologia abordada pelo letramento geográfico percebe o espaço como socialmente construído; logo, deve o educando entendê-lo como vivido concretamente e disputado socialmente (SOUZA, 2013).

Ainda neste debate, vejamos mais esse esclarecimento: é possível ser alfabetizado e não ser letrado, e vice-versa.

Um ponto importante para letrar, diz Magda, é saber que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Para ela, essa compreensão é o grande problema das salas de aula e explica o fracasso do sistema de alfabetização na progressão continuada. “As crianças chegam no segundo ciclo sem saber ler e escrever” (SOARES, 2003, p.03).

Nos anos iniciais, estudar Geografia é ensinar a fazer a leitura de mundo. Por isso, nessa pesquisa, defendemos a importância do letramento nessa etapa escolar. Acreditamos que este termo é mais amplo que o conceito de alfabetização, que seria o ato de ler e escrever. Nessa etapa dos anos iniciais, o objetivo é construir, especialmente, os conceitos de espaço e tempo, de modo que os educandos possam compreender a Geografia a partir de suas experiências cotidianas. Portanto, o letramento geográfico pavimenta o caminho da alfabetização geográfica, dando sentido à Geografia que se estuda nos anos seguintes.

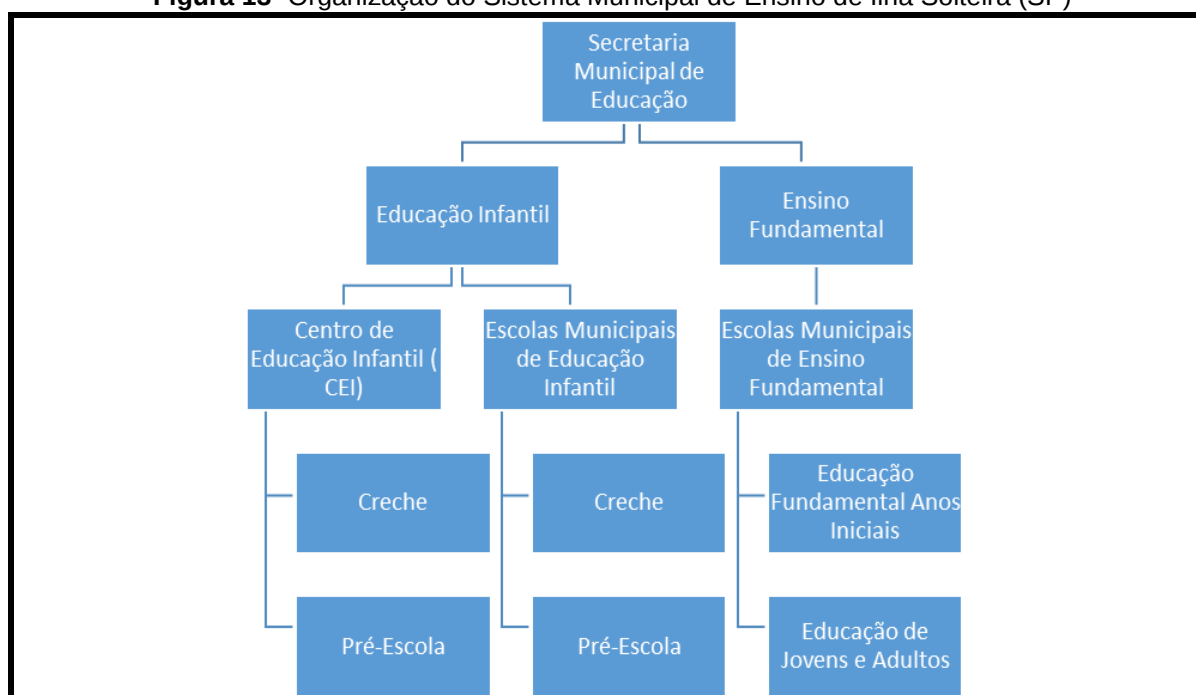
Isso posto, a presente pesquisa defende a importância do letramento geográfico nos anos iniciais como forma de promover a criatividade, a cidadania e a compreensão do espaço e das desigualdades existentes, permitindo ao aluno a leitura crítica da realidade circundante e do mundo.

3.4 A ESTRUTURA CURRICULAR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE ILHA SOLTEIRA E A ESTRUTURA ESCOLAR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

A educação de Ilha Solteira foi administrada pela CESP durante os anos da construção da Usina de Ilha Solteira; somente em 1996 o ensino fundamental I (que, à época, ia da primeira à quarta séries) foi municipalizado. De acordo com o Plano Municipal de Educação, de 2015:

Ressalta-se que as metas e estratégias definidas neste Plano apontam para as perspectivas transformadoras e emancipadoras da educação ilhense, sendo delineadas com base na legislação educacional, nos Planos Nacional e Estadual de Educação e definidas a partir da análise do diagnóstico educacional do município, considerando o contexto histórico, socioeconômico, cultural e ambiental, possibilitando assim, a definição de proposições capazes de assegurar mudanças significativas no desempenho educacional no decorrer de dez anos.

Atualmente, os órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino do município de Ilha Solteira são:

Figura 13- Organização do Sistema Municipal de Ensino de Ilha Solteira (SP)

Fonte: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015.

Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental constitui etapa obrigatória de escolarização, sendo o acesso a este nível de escolarização direito público subjetivo, que pode ser exigido do Estado, pelo titular do direito. O ensino fundamental de nove anos é regulamentado pela Lei nº 11.274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente em vigor). Essa etapa da educação básica tem suas Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pela Resolução CEB/CNE nº 11/2010.

Segundo a LDB/1996, a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental cabe ao município, com prioridade. Em consonância com esta determinação, Ilha Solteira deu início ao processo de municipalização do ensino fundamental I em 1996. A partir desta data, o município engloba, em sua rede de ensino, duas unidades escolares de ensino fundamental: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Aparecida Benedito Brito da Silva e EMEF Professora Lúcia Maria Donato Garcia, situadas na zona sul e na zona norte, respectivamente; em julho de 2003, foi inaugurada a EMEF Professor Paulo Freire (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

O Sistema Municipal de Ensino de Ilha Solteira, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2009, passou a integrar o Programa Ler e

Escrever – que consiste num conjunto de ações articuladas, as quais incluem formação de professores, coordenadores pedagógicos e técnicos; acompanhamento das aprendizagens dos educandos; e elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. O objetivo do Programa Ler e Escrever é desenvolver as competências de leitura e escrita dos educandos; o programa é desenvolvido, intensamente, durante os dois primeiros anos de escolaridade, e segue por todas as disciplinas nos anos subsequentes. A meta proposta pelo programa é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até sete anos de idade – segundo ano do ensino fundamental (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

3.4.1 A EMEF Profa. Aparecida Benedita Brito da Silva³¹

A escola, inicialmente, era denominada 4ª Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG) de Ilha Solteira; foi criada pelo Decreto nº 23.246 – publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 01/02/1985 – para atender educandos de primeira a oitava séries.

No ano de 1989, em homenagem à escritã de polícia de Ilha Solteira, a escola passou a se chamar EEPG Aparecida Benedita Brito da Silva; em 1996, a escola passou a atender o ensino fundamental I (de primeira a quarta séries).

A partir de 2001, inaugurou novas instalações na Alameda São Paulo, 401, atendendo todas as crianças no mesmo prédio – que conta com quadra coberta, refeitório, anfiteatro, ala administrativa, pátio amplo, banheiros amplos, sala de coordenação, sala dos professores, viveiro de mudas e jardinagem; atualmente, utiliza outras salas ambientes como sala de aula, contabilizando 19 salas.

A EMEF Aparecida Benedita Brito da Silva está organizada em dois ciclos, no ensino regular e na educação de jovens e adultos (EJA, no período noturno). Grande parte dos educandos é proveniente da zona sul da cidade, mas a escola também atende educandos de bairros mais distantes, devido às vagas existentes – como também atende crianças que vivem na Casa do Menor (CAFISA)³².

³¹ Informações retiradas do próprio Projeto Político Pedagógico da escola.

³² Atende menores com problemas sociais e familiares.

Figura 14- Frente de entrada da escola ABBS.



Fonte: Site oficial da escola.

3.4.2 A EMEF Profa. Lúcia Maria Donato Garcia³³

A escola, inicialmente denominada 3ª EEPG de Ilha Solteira, foi criada pelo Decreto nº 16.581 (publicado no DOE de 31/01/1981) e instalada pelo Ato de 07/05/1981, ocupando as dependências da ALA B da 1ª EEPG de Ilha Solteira. A Lei Estadual nº 7.677/92 alterou a denominação da unidade para EEPG Profa. Lúcia Maria Donato Garcia.

Em 1996, foi reorganizada conforme a Resolução SE 37 (publicada no DOE de 25/04/1996), mantendo somente o ensino fundamental de primeira a quinta séries. O Decreto Municipal nº 1.286, de 20/11/1996, criou a EMEF Prof.^a Lucia Maria Donato Garcia.

A escola localiza-se na zona norte do município de Ilha Solteira e atende os bairros Novo Horizonte, Cinturão Verde, Fazendas, Cohab, Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), Ipê, Alameda dos Pescadores e outros bairros próximos à unidade escolar. Possui infraestrutura antiga; porém, foram realizadas algumas reformas e construídos prédios novos nos últimos anos. Atualmente, a escola conta com 21 salas de aulas, uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), sala de informática, biblioteca, duas quadras (uma

³³ Informações retiradas do próprio Projeto Político Pedagógico da escola.

coberta), refeitório amplo, sala dos professores, pátio, secretária, sala da direção e coordenação, sala de vídeo, depósito e ateliê.

As aulas no período matutino vão das 7 às 12 horas, e no vespertino, das 13 às 15 horas; a grade regular é ministrada no período da manhã – engloba as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Educação Ambiental, Educação Física e Oficina de Matemática. No período vespertino, são desenvolvidos projetos de dança, música, capoeira e natação, orientação de estudos, educação cidadã e atividade educacional diferenciada; as atividades são realizadas nas dependências da escola, como também em parceria com clubes e parques municipais.

Figura 15- Foto da entrada da escola LMDG.



Fonte: VASCONCELOS, 2016.

3.4.3 O livro didático nos anos iniciais do ensino fundamental I em Ilha Solteira (SP)

O livro didático integra na educação brasileira há anos, e faz parte da vida de muitas gerações de estudantes. Resistiu às inúmeras transformações na sociedade, principalmente em relação à geração atual, em que os educandos obtêm informações instantâneas e diárias na rede mundial de computadores. Apesar de estarmos na era tecnológica, o livro didático ainda possui tradição na educação brasileira, considerado por muitos como mediador entre o professor e o aluno na construção do conhecimento.

Considerando esse cenário educacional brasileiro, em que o livro didático tem presença destacada, é que sugerimos, nesta pesquisa, problematizar seu uso como apoio ao trabalho do professor.

O Brasil possui um dos programas mais avançados de aquisição de livros escolares, cuja distribuição gratuita de milhões de exemplares é garantida à rede pública de ensino e de avaliação – o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como destaca o Quadro 4:

Quadro 4. PNLD: Livros disponibilizados no ano de 2014

Ano de aquisição	Ano letivo	Educando beneficiados	Escolas beneficiadas	Exemplares	Investimentos	Atendimento
2014	PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Anos iniciais

Fonte: PNLD 2015

Entre as denominações mais utilizadas para os livros didáticos, podemos encontrar: manual escolar, manual de texto, material didático, livro escolar ou manual didático. Embora seja possível estabelecer distinções entre elas, compreendemos, aqui, as diferentes denominações como referentes a um tipo específico de material impresso, utilizado nas escolas para auxiliar as atividades do professor com os educandos durante as aulas.

Destacamos, para nosso estudo, o livro didático é compreendido como o tipo de texto impresso que contém o conteúdo específico das áreas do conhecimento, tratados didaticamente para o ensino em situação escolar (BATISTA, 1999).

Segundo Batista (1999, p. 535), “O termo livro didático é usado – de modo pouco adequado - para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola”.

Ainda segundo o autor, uma das características a ser observada refere-se à instabilidade ou desatualização do livro didático:

Pois o mesmo se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, dificilmente é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno (BATISTA, 1999, p.529).

Ainda que, no geral, seja comum considerar que a escolha do livro didático é realizada pelo professor que o utiliza em sala de aula, nem sempre isso ocorre: ainda se observa que, em algumas regiões do Brasil, as escolhas são feitas pelas secretarias de educação ou supervisões regionais.

Quando dizem que embora considerados como obras de referência, são vistos como efêmeros por se desatualizarem rapidamente; assim, o livro didático torna-se “um material ao mesmo tempo intenso por sua aplicação em sala de aula, e frágil, pois exige uma renovação constante (BUFREM, SCHMIDT, GARCIA, 2006, p.14 apud TALAMINI, 2009, p.12)

Lajolo e Zilberman (1999, p. 120 apud TALAMINI, 2009, p. 12) associam a provisoriedade apontada por Batista (1999) a uma desvalorização dos livros escolares, assim explicitada:

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado, dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”.

Como dito, o livro didático tem sido a principal ferramenta explorada nas escolas brasileiras; porém, deve-se tomar cuidado ao utilizá-lo durante as aulas, não somente devido a alguns erros ou informações desatualizadas, mas a fim de evitar a exclusividade em relação a outras ferramentas de ensino. O livro didático deve ser visto como um auxílio, entre muitos outros disponíveis para os professores – infelizmente, na prática, observamos que o professor se torna refém dos livros didáticos ou de apostilas fornecidas pelo governo.

Desta forma, é preciso postura crítica no uso do livro didático; do contrário, a escola, via livro didático, reproduz a ideologia capitalista de produção. A padronização dos sujeitos e da aprendizagem de operações básicas acaba sendo um conjunto voltado ao fortalecimento da ideologia neoliberal, como destacado por Frigotto (1999, p.224), que o denominou produtividade da escola improdutiva:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos

trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalista de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quando por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (apud COSTA, 2007, p.07).

Foram selecionados, para análise, os livros didáticos de Geografia das escolas do ensino fundamental I de Ilha Solteira, utilizados no ano de 2015, do *Projeto Pitangüá – Geografia*, produzidos pela Editora Moderna.

Analizamos os livros do segundo ao quinto anos disponibilizados pela editora, que não oferece o livro didático da disciplina para os educandos do primeiro ano.

A proposta de estudo é destacar os conteúdos de acordo com o livro e o ano, e quais conteúdos de Geografia são abordados em cada etapa escolar durante os anos iniciais. Analisaremos as propostas de atividades e, principalmente, como a questão agrária é apresentada durante os anos.

O primeiro livro didático analisado é o livro do segundo ano. Todos os exemplares disponibilizados na escola são do PNLD de 2013, 2014 e 2015.

O livro do segundo ano está dividido em três blocos: **A moradia**; **A escola** e **A rua**. Cada bloco é subdividido em três unidades, sendo que cada unidade pode trazer diferentes tipos de atividades, como: atividades de interpretação de textos e imagens; a seção de Aprenda mais (textos complementares que aprofundam os temas da unidade); a seção Descobrir (textos para aprofundar o tema com temas transversais); a seção Investigar (em que são realizadas entrevistas e pesquisas); a seção Vamos fazer (que propõe a realização de trabalhos em grupo na elaboração de murais, painéis e cartazes); a seção Saber Fazer (que propõe a interpretação de planta, mapas e gráficos); a Revista de Geografia (na qual são destacados novas informações dos temas estudados); e a seção Hora da Leitura (que traz indicações de leituras sobre os temas abordados).

No primeiro bloco, **A moradia**, destacam-se os diferentes tipos de moradias; apresentam-se alguns trajetos do cotidiano de cada família, bem como os materiais, a construção das moradias, o interior das casas e sua organização, casas construídas em área de risco e vulnerabilidade social. As atividades dessa unidade referem-se, praticamente, à interpretação de textos e imagens, com perguntas a

serem respondidas no caderno; à leitura de poemas; a pesquisas, comparações de imagens, desenhos e cartazes.

No segundo bloco, cujo tema é **A escola**, o objetivo é conhecer as escolas e o seu funcionamento – além de apresentar os diferentes profissionais que nela trabalham; destacar os diferentes tipos de escolas; pesquisar sobre como é a escola dos educandos e como eles vão para a escola; apresentar a importância da escola e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); falar sobre trabalho infantil e cidadania; demonstrar como são feitos os materiais da escola, como papel e papel reciclado, e a organização da escola. As atividades incluem leituras e interpretação de textos e imagens, entrevistas, passeios pela escola e a confecção de maquetes da escola.

O terceiro bloco tem como tema **A rua**, cujo objetivo é estudar os diferentes tipos de rua, suas mudanças com o tempo e as atividades (de trabalho ou lazer) desenvolvidas nas ruas. O foco é discutir como é a rua do educando, por meio de atividades, desenhos e um roteiro de observação dos nomes das ruas e o Código de Endereçamento Postal (CEP), além da interpretação de imagens e textos sobre os diferentes meios de transporte e a sinalização de trânsito; por fim, propõe-se construir uma maquete da rua.

O livro do terceiro ano está dividido em três blocos; cada bloco contém três unidades. A primeira unidade aborda **O bairro** – os diferentes tipos, os elementos presentes em cada bairro e as suas transformações durante os anos. As atividades baseiam-se em interpretar imagens e responder às perguntas, relacionadas, sempre, ao bairro do educando. Na segunda unidade, destacam-se **Os serviços públicos do bairro**: discute-se o que são serviços públicos e quais são seus diferentes tipos (água tratada e esgoto, coleta de lixo, educação, saúde, energia elétrica e transporte coletivo). Durante as atividades, discute-se sobre a água enquanto “bem precioso” e a importância de tratar o esgoto e a poluição da água. A unidade três trata da **Diferença entre os bairros**: primeiramente, se destacam as diferenças entre bairros urbanos e rurais, por meio de fotos de ambos; apresentam-se, também, os bairros residenciais, comerciais e industriais; os conceitos de centros e bairros periféricos são igualmente discutidos na unidade.

O tema do bloco dois é **O município**: no início do capítulo, apresenta-se a história de Roberto e Nina, em que Roberto conta sua infância, pontuada por lembranças da fazenda, enquanto Nina o ouve, do outro lado da janela; ao fim dos

textos, perguntas a fim de que os educandos analisem qual é o lugar mais parecido com a moradia deles.

Os próximos temas discutem **O que é município** e **A área urbana e a área rural**. As diferenças são estabelecidas a partir da análise dos estudantes – o livro traz a comparação entre imagens das atividades desenvolvidas na cidade e no campo, com uma rápida distinção entre elas: as principais atividades desenvolvidas na cidade são a prestação de serviços, o comércio e a indústria; no campo, destaca-se o predomínio de chácaras, sítios, fazendas e áreas de plantação e de florestas.

Outro tema abordado é **A relação entre campo e cidade**: aponta-se que as pessoas que moram no campo utilizam alguns serviços na cidade, como bancos, mercados, hospitais, correios, entre outros; destaca-se, também, que grande parte dos produtos utilizados na área urbana são produzidos no campo, como frutas, cereais, hortaliças e carnes. Nessa atividade, o livro destaca, em figuras, as diferenças entre a agricultura familiar e a assalariada:

Figura 16- Atividade do livro de Geografia para educandos do terceiro ano.

ATIVIDADES

Organizar o conhecimento

1 Compare as duas seqüências e responda.

1

ILUSTRAÇÕES: CAMILA DE GODOY

2

ILUSTRAÇÕES: CAMILA DE GODOY

a) Qual seqüência representa o trabalho familiar? E qual representa o trabalho assalariado?

b) Qual é o destino da produção de maçãs na seqüência 1? E na seqüência 2?

2 Observe a foto e responda.

a) O que a foto mostra?

b) Como são conhecidos esses trabalhadores?

c) Por que eles são conhecidos com esse nome?

d) Esses trabalhadores são fixos ou temporários? Justifique a sua resposta.

e) Que tipo de trabalho eles exercem: familiar ou assalariado?

DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Trabalhadores rurais na hora do almoço em fazenda do município de Lupércio, estado de São Paulo. Foto de 2010.

68

Fonte: Livro didático – Projeto Pintaguá, Editora Moderna, 2011.

Esse exercício e as imagens que selecionamos são sintomáticos dos problemas do livro didático, uma vez que se centra o conhecimento na alfabetização geográfica, ou seja, na mera repetição de características que geram definições dicotômicas de campo e cidade. Corre-se, assim, o risco de o educando ser capaz

de responder corretamente às perguntas, ainda que não seja capaz de explicar por que os chamados “boias-frias” moram nas periferias da cidade e trabalham no campo, muito menos relacionar a concentração de terras com a existência dos boias-frias. Na questão sobre o processamento das maçãs, possivelmente, o aluno é capaz de descrever seu destino; porém, com o mesmo exercício, ele seria capaz de entender as causas da diferença de ganhos entre quem produz a matéria-prima (o campo) e quem processa o produto (geralmente, a cidade)?

Quanto à organização do município, o livro apresenta a administração municipal, o trabalho de vereadores e prefeito, as eleições e os limites dos municípios. Na próxima unidade, o assunto é **A origem das cidades**, a transformação da natureza para construí-las, histórias de cidades e cidades planejadas.

O bloco três desenvolve **A paisagem** como tema – a dinâmica da paisagem, seus elementos e suas transformações, o rio e a vegetação, alguns biomas e impactos ambientais, problemas ambientais na cidade e diferentes tipos de poluição, a poluição no campo (com o uso de defensivos agrícolas e fertilizantes, devido aos dejetos das indústrias e às queimadas).

No livro do quarto ano, o tema do primeiro bloco é **O espaço urbano**, cujos subtemas são: paisagens urbanas; cidades como espaço da aglomeração; desigualdade; as cidades e suas funções; as atividades econômicas; indústrias; população rural e urbana; migrações; poluição na cidade. As atividades variam: há as de interpretação de imagens e textos, com respostas orais ou no caderno; as de comparação de imagens; e as de elaboração de cartazes – são atividades simples, de pura reprodução dos conteúdos, que enfatizam a cópia de trechos dos livros e de textos, não promovendo nenhum debate relacional ou crítica ao que é apresentado aos educandos (Figuras 18 e 19).

A figura 18, do livro do quarto ano, merece destaque como indicativo da ideologia capitalista presente no livro didático. Ou seja, ele não é neutro: ao contrário, reflete a ideologia da modernização do campo. Neste caso, para falar da seca prolongada, o livro elege a soja, atividade da agricultura capitalista, dependente de agrotóxicos e voltada ao mercado externo. E mais: inverte a relação, colocando a natureza como prejudicial aos ciclos econômicos, leia-se, ao ciclo de acumulação do capital.

Figura 17- Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.

2 Leia o trecho de uma reportagem.

Estiagem atrasa plantio de soja

A falta de chuvas nas principais regiões produtoras de soja, no início da safra 2010/2011, continua preocupando os agricultores brasileiros. A semeadura das lavouras está em ritmo lento, reflexo do prolongado período de estiagem. Segundo o boletim “Custos e Preços”, divulgado nesta quarta-feira (27/10) pela Superintendência Técnica da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), apesar das chuvas ocorridas em outubro, o volume ainda foi insuficiente para que o solo apresente a umidade adequada para o desenvolvimento da semente.

Globo Rural On-line. 27/10/2010.

Disponível em: <www.revistagloborural.globo.com>. Acesso em: 11 de novembro de 2010.

- Por que as atividades econômicas no campo geralmente estão ligadas ao ritmo da natureza?
- Nas cidades, as atividades econômicas também dependem da natureza? Justifique sua resposta.

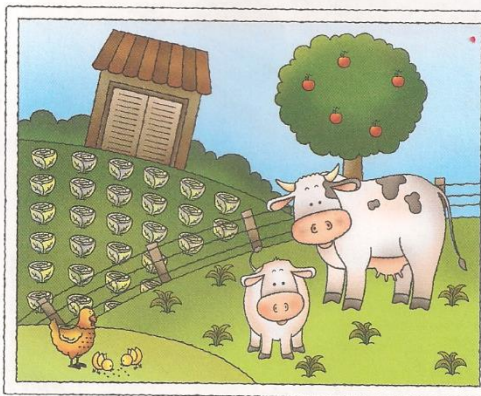
Vamos fazer

UM PAINEL

Em grupo, vocês vão fazer um painel sobre o espaço rural. Sigam as etapas.

Etapas

- Recortem imagens de jornais e revistas mostrando paisagens rurais.
- Organizem e cole as imagens em cartolina ou papel pardo.
- Elaborem legendas descrevendo e, se possível, localizando as paisagens.
- Para formar o painel, juntem os cartazes de todos os grupos.



As imagens do painel mostram paisagens rurais. Responda.

- O que há de semelhante entre elas?
- E de diferente? Como você justificaria essas diferenças?

Na figura 19, do mesmo livro, o campo e a cidade são retratados numa relação harmônica, de complementaridade – inexistente o conflito. Um conteúdo desta

natureza nega o letramento geográfico dos educandos, principalmente de educandos oriundos do campo que viveram em acampamentos de luta pela terra ou, então, de filhos de camponeses que vendem sua produção a preços muito inferiores aos comercializados nos supermercados da cidade. O resultado deste tipo de conhecimento fragmentado e descritivo é gerar desinteresse pela Geografia uma vez que ela se afasta da realidade.

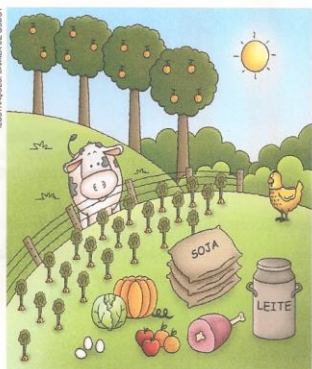
Figura 18 - Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.

2. A relação campo-cidade

Campo e cidade: espaços que se complementam

Você já estudou que campo e cidade apresentam paisagens diferentes. As atividades que predominam em cada um desses espaços também são diferentes. No entanto, esses espaços se complementam e se inter-relacionam.

Observe o esquema abaixo.




104

- Que produtos o campo fornece para a cidade? E a cidade, que produtos fornece ao campo?
- Além de produtos, o que mais a cidade fornece para o campo?

Você deve ter percebido que campo e cidade trocam entre si produtos e serviços de que precisam.

Dessa maneira, campo e cidade se complementam, se integram.

Podemos perceber uma integração também entre os modos de vida rural e urbano. Assim, é cada vez mais comum que elementos e costumes do modo de vida urbano estejam presentes no cotidiano do habitante do campo, e vice-versa.



A antena parabólica já faz parte da paisagem de muitas propriedades rurais, como nessa moradia no município de Triunfo, estado do Mato Grosso. Foto de 2010.

Fonte: Livro didático – Projeto Pintaguá. Editora Moderna, 2011.

No segundo bloco, **O espaço rural**, a discussão realiza-se por meio da paisagem do campo: são abordados os diferentes tipos de trabalho, a questão da

terra no Brasil (Figura 20) e a reforma agrária, destacando os conceitos de assentamento e indenização, agricultura de subsistência e agricultura comercial, meio ambiente, pecuária, extrativismo vegetal e animal.

O exercício da figura 20 é outra demonstração ideológica, pois reforça os preconceitos contra a produção orgânica, colocando-a como boa para o meio ambiente, porém cara ao consumidor e prejudicial economicamente ao produtor.

Figura 19 - Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.

Descobrir

4 Leia o texto e responda.

A agricultura orgânica

“Um número crescente de agricultores tem se preocupado com os efeitos dos produtos químicos no meio ambiente e tem se voltado para métodos orgânicos.

Eles usam adubos naturais e esterco animal para fertilizar seus campos.

Esses agricultores optaram pela rotação de culturas de colheitas em lugar de plantar a mesma coisa, no mesmo campo, todos os anos. Assim, eles não exaurem o solo nem permitem a proliferação de algumas pragas que atacam uma determinada colheita.

Eles não usam pulverizações químicas, mas procuram aumentar a resistência de suas plantas e animais a pragas e a doenças.

Naturalmente, há dificuldades: é preciso pelo menos dois anos para que a terra seja curada de todos os produtos químicos que foram despejados nela. Nesses anos, o agricultor ganhará muito pouco.

A agricultura orgânica pode também exigir muito trabalho braçal, mais trabalhadores, encarecendo assim a produção.

Por essas e outras razões, ainda há muito poucos agricultores orgânicos.”

Entre os métodos orgânicos, o adubo natural, que é obtido do esterco, contribui de maneira significativa para fertilizar adequadamente a terra para o cultivo.

A rotação de culturas ocorre quando há alternância de cultivos, podendo haver períodos intercalados de pousio. Assim o solo pode se renovar.

Peace Child International. *Missão Terra: o resgate do planeta*. Agenda 21, feita por crianças e jovens. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

5 Procure saber se produtos orgânicos são vendidos em mercados ou feiras próximos à sua casa. Se a resposta for positiva, responda.

a) Quais produtos orgânicos você encontrou?

b) Compare o preço desses produtos com o preço de produtos que não foram produzidos com a técnica orgânica (você deve comparar os mesmos produtos, por exemplo, maçãs orgânicas e maçãs não orgânicas). Qual deles é mais caro?

Fonte: Livro didático – Projeto Pintaguá. Editora Moderna, 2011.

A unidade seis aborda **A modernização do campo e a relação campo-cidade**; a unidade se inicia com imagens que induzem o educando a relacionar a agricultura familiar camponesa com o atraso e a agricultura capitalista com a modernidade (Figura 21). Há, também, evidente interesse por meio das perguntas em colocar a modernização da agricultura como necessária à produção de alimentos para a cidade.

Figura 20- Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.

Unidade

6

A modernização do campo e a relação campo-cidade

1. A modernização do campo

Observe as fotos.

1



Trabalhador arando a terra no município de Tabira, estado de Pernambuco, 2010.

2



Trator com plantadeira no município de Rio Verde, estado de Goiás, em 2010.

- Qual das fotos se relaciona com a modernização do campo? Justifique a sua resposta.
- De que maneira a modernização das atividades agropecuárias pode contribuir para o aumento da produção de alimentos e de matérias-primas?
- Em sua opinião, a modernização do campo pode trazer consequências negativas? Explique.

94

Fonte: Livro didático – Projeto Pintaguá. Editora Moderna, 2011.

A agroindústria é outro tema destacado no livro a ser desenvolvido com os educandos, na perspectiva de integração entre as atividades do campo e da cidade.

Repete-se a dicotomia, reforçando esquemas de aprendizagem baseados na descrição e na repetição que não exploram a capacidade interpretativa do espaço vivido e das contradições (Figura 22).

Figura 21 - Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.

ATIVIDADES

Organizar o conhecimento

1 Observe o esquema.

Representações sem escala para fins didáticos.

- Explique cada etapa indicada no esquema (de 1 a 8).

2 Observe a foto. Ela mostra o interior de uma agroindústria.

Trabalhadores de agroindústria inspecionam laranjas para a produção de suco. Município de Araraquara, estado de São Paulo, em 2010.

a) O que é uma agroindústria?

b) Qual é o produto final da agroindústria mostrada na foto?

c) Qual é a matéria-prima utilizada na fabricação desse produto?

106

Fonte: Livro didático – Projeto Pintaguá. Editora Moderna, 2011.

A figura 23 consagra a linha do livro no tocante ao ensino descritivo, sem análise, que condena à subsistência a agricultura camponesa produtora de alimentos, na proporção em que enaltece a moderna agricultura capitalista produtora de mercadorias para o exterior. Nesta atividade, a tecnologia é explicada por ela mesma, tomando lugar de sujeito responsável pela distinção. Que finalidade possui um exercício como este? Qual a origem dos educandos expostos a esse tipo de conteúdo?

Figura 22 - Atividade do livro de Geografia para educandos do quarto ano.

3 Observe as fotos e responda.

1



TAREU / IMAGEM/OPÇÃO BRASIL / IMAGENS

2



DE UM MARTINHO/ILUSTRAR IMAGENS

a) Qual das fotos você associaria à agricultura de subsistência? Justifique.
b) Crie uma legenda para cada foto.
c) Faça um quadro listando as principais características da agricultura comercial e da agricultura de subsistência. Siga o modelo.

Principais características da agricultura comercial e de subsistência	
Agricultura comercial	Agricultura de subsistência

4 Observe o quadrinho e responda.



Fonte: Antonio Luiz Ramos Cedraz. Turma do Xaxado. v. 3. Salvador: Cedraz, 2003. p. 31.

a) As duas propriedades localizam-se em ambiente quente e seco, onde quase não chove. No entanto, uma das propriedades produz muitas frutas e a outra, não. Por que isso acontece?
b) De que modo a seca prejudica a agricultura?
c) Como você explicaria a frase do garoto?

Fonte: Livro didático – Projeto Pintaguá. Editora Moderna, 2011.

No bloco três, **Transporte e comunicações**, destacam-se esses dois serviços do cotidiano: a modernização sofrida durante os anos, os diferentes tipos de transporte, o transporte de pessoas e de mercadorias, a comunicação, a distância e a internet.

O livro de Geografia do quinto ano propõe estudar o **sistema solar**, o planeta Terra, os oceanos, os continentes e as diferentes maneiras de representar a Terra por meio do globo terrestre e dos mapas, os diferentes tipos de mapas, escalas, paralelos e meridianos, hemisférios, Brasil e outros países.

No segundo bloco, o foco é **a natureza**: o relevo, a hidrografia, o clima, a vegetação.

O terceiro e último bloco estuda **a população brasileira** e as regiões do país: população, países populosos, população urbana e rural, censo demográfico, conceitos de populoso e povoado, miscigenação, imigrantes, o trabalho e os setores econômicos, recursos naturais, o Brasil e suas regiões.

Enfim, além dos limites já apontados, a análise destes livros didáticos revela uma questão em comum: a reprodução de um problema secular na Geografia – a separação entre os fenômenos humanos e os da natureza; dito de outra forma, a velha e persistente dicotomia entre Geografia humana e Geografia física. Outra limitação é a compartimentação dos conteúdos que, isolados, servem apenas à decoreba. Para a leitura da realidade, é preciso observar todos os elementos do espaço geográfico.

Em relação ao ensino de Geografia agrária, as propostas não superam a comparação, reforçando a dualidade congelada dos modelos: de um lado, a cidade e o campo, modernos; de outro, a agricultura de subsistência e a migração campo-cidade. A ausência de dados acerca do conflito entre essas diferentes formas espaciais impede a compreensão do confronto e da disputa territorial.

Por conseguinte, as atividades dos livros baseiam-se em interpretação de textos e imagens, comparações e atividades repetitivas. Algumas dificuldades analisadas nos livros referem-se, também, a atividades de cópia e textos muito longos: mesmo no livro do segundo ano, em que os educandos estão em processo de alfabetização, as atividades baseiam-se em procurar trechos das repostas presentes nos textos e realizar cópias em seus cadernos.

No máximo, as atividades dos livros solicitam comparação entre duas atividades: agricultura familiar e agroindústria, por exemplo – inexistente a discussão

sobre a questão agrária brasileira e as disputas políticas territoriais, temas polêmicos que poderiam ser explorados, principalmente no quarto e no quinto anos.

Como discutimos no capítulo II, os documentos oficiais, os PCNs e os livros didáticos trazem o discurso de reprodução dos ideais do paradigma do capitalismo agrário, ressaltando a urbanização acelerada como necessária e a mecanização na agricultura como solução para as questões relacionadas ao campo, ignorando a resistência do campesinato.

Além deste conteúdo ideológico de reprodução da ordem dominante, o que ainda se observa em muitos livros didáticos são as atividades que priorizam a “decoreba”, as “comparações” e os textos descontextualizados em relação ao espaço vivido. No caso da relação campo-cidade, há evidente influência do paradigma do capitalismo agrário na produção do conteúdo dos livros didáticos. Por isso, mais que acertar na escolha de um livro, o principal é trabalhar, em sala de aula, com outras atividades e manuais pedagógicos para aulas dinâmicas, inserir nas aulas outros tipos de materiais em especial as que consideram o letramento geográfico respeitando o ritmo dos educandos – como jornais, artigos de internet, livros, leitura, vídeos, filmes, músicas, entre outros.

3.5 PROPOSIÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

O objetivo desta pesquisa é entender como os educandos do ensino fundamental I estão sendo formados, tendo como referência investigativa o material didático da escola disponível ao professor, em especial os conteúdos voltados ao estudo da realidade campo-cidade.

Como desdobramento deste objetivo, apresentaremos neste subitem proposições de conteúdos e atividades que ajudem o professor a superar o “cativeiro” do livro didático, bem como a considerar o letramento geográfico como ponto de partida para o ensino de Geografia.

Realizamos a pesquisa em duas escolas no município de Ilha Solteira, com aplicação de proposições de sequências didáticas³⁴ sobre a disciplina de Geografia e, mais especificamente, sobre as questões agrárias pertinentes à relação campo-cidade e próximas da realidade do aluno.

³⁴ Conjunto de atividades aplicadas nas respectivas turmas selecionadas, planejadas e desenvolvidas em etapas, para a realização de um conteúdo.

As atividades foram realizadas com as turmas do quinto ano D na EMEF Profa. Aparecida Benedito Brito da Silva (ABBS) e, na EMEF Profa. Lucia Maria Donato Garcia (LMDG), com a turma do quinto ano A.

A escolha dessas turmas deu-se de acordo com a localização da escola e a origem de seus educandos: o objetivo foi trabalhar com duas turmas heterogêneas – a maioria dos educandos de uma turma reside na cidade, enquanto que, na outra, boa parte dos educandos mora no campo. O pressuposto dessa divisão é que os educandos oriundos do campo possuem um letramento geográfico, ou seja, uma leitura de mundo diferente da dos educandos que residem na cidade.

Portanto, há duplo objetivo nessa proposta de sequências didáticas: primeiro, propor um material didático capaz de promover a compreensão do território a partir do paradigma da questão agrária, qual seja, aquele que entende o território como um campo de forças. Neste sentido, Fernandes e Molina (2004, 53-4) definem território:

Como o espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais, sendo seu conceito fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

O segundo objetivo é entender, a partir do paradigma da educação do campo³⁵, se existe diferença de compreensão da realidade entre educandos do campo e da cidade. Neste sentido, vejamos as reflexões de Caldart, que coloca a educação do campo como necessária para resgatar um conhecimento próprio das populações que vivem na área rural:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação que seja *no* e *do* campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26 Apud ALMEIDA, 2015, p.47-8. Grifo da autora).

³⁵ A realidade que produz a educação do campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (CALDART et al., 2012, p. 261 apud Frigotto, 2010, p. 29)

As mesmas atividades foram aplicadas a ambos os grupos, lembrando que o objetivo era entender o letramento geográfico em desenvolvimento nos anos iniciais e a apreensão de conceitos ligados à problemática da questão agrária brasileira e regional. Todas essas atividades foram realizadas durante os anos letivos de 2015 e 2016; selecionamos algumas dessas sequências, a fim de mostrar o processo e o desenvolvimento da pesquisa.

Para facilitar a denominação, separamos as escolas: a LMDG será identificada como Escola 1, cujos educandos são, predominantemente, do campo, e a escola ABBS como Escola 2, cujos educandos são, predominantemente, da cidade. Seguem as sequências didáticas aplicadas para ambas as turmas, durante o ano de 2015:

TEMA 1: O MAPA MENTAL DO CAMPO E DA CIDADE

Atividade 1 – Elaboração de um desenho retratando a pergunta: Como é o lugar onde você mora?

Esta sequência didática objetiva trabalhar a percepção que os educandos possuem da realidade, partindo da caracterização do lugar que é a escala mais próxima do espaço vivido.

Inicialmente, após a apresentação sobre a pesquisa que seria desenvolvida com as turmas, foram discutidos alguns elementos presentes no campo e na cidade de modo a proporcionar autonomia e liberdade aos educandos para que pudessem se expressar.

Após a discussão inicial, solicitamos a elaboração de um desenho, retratando como seria o lugar em que cada um morava.

Conteúdo: letramento geográfico sobre o campo e a cidade e a realidade do educando.

Atividade: desenho.

Duração: três aulas.

Durante a realização dessa sequência didática, buscou-se apreender a importância do conceito lugar, partindo da realidade do aluno, uma vez que desenhar o lugar onde mora é fazer referência ao enraizamento. A atividade foi

orientada e supervisionada, com duração de três aulas. O resultado evidência que os educandos são capazes de expressar a compreensão de lugar a partir do seu modo de vida, evidenciando assim que alunos do campo compreendem o espaço de forma mais integrada, com pouca (ou nenhuma) separação entre a vida, a natureza e o trabalho, situação contrária dos estudantes que estão na cidade sob a lógica do tempo urbano-industrial.

Escola 1 – EMEF Prof.^a Lucia Maria Donato Garcia (LMDG)

Figura 23 - Lugar onde moro.



Autora: Educanda 1, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 24 - Lugar onde moro.



Autora: Educanda 2, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 25- Lugar onde moro.



Autora: Educanda 3, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 26- Lugar onde moro.



Autora: Educanda 4, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 27- Lugar onde moro.



Autor: Educando 5, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 28- Lugar onde moro.



Autor: Educando 6, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 29- Lugar onde moro.

Autor: Educando 7, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Ao contrário das imagens dos livros didáticos analisadas anteriormente, esses desenhos desvelam um campo da diversidade – e mais: um campo que é de trabalho, porém, fundamentalmente um lar, situação que nos ajuda, enquanto professores, a explicar conceitualmente as diferenças entre o modo de vida do agricultor familiar camponês em relação ao capitalista do campo.

As atividades demonstram o contato com a natureza e a sua importância para cada criança; todos os desenhos destacaram esse contato e o convívio integrado ao meio ambiente, principalmente no cultivo de hortaliças e verduras e nos cuidados

com a criação de animais, atividades realizadas em suas residências – muitos desses educandos residem em sítios, assentamentos ou fazendas do município.

Na sequência, temos algumas fotos que registram o momento da realização das atividades na EMEF LMDG:

Figura 30- Sala de aula do 5º A - escola LMDG



Fonte: VASCONCELOS, 2016.

Figura 31- Sala de aula do 5º A - escola LMDG



Fonte: VASCONCELOS, 2016.

Os educandos participaram efetivamente durante as aulas, muitos querendo relatar o seu dia a dia e acontecimentos de seus cotidianos.

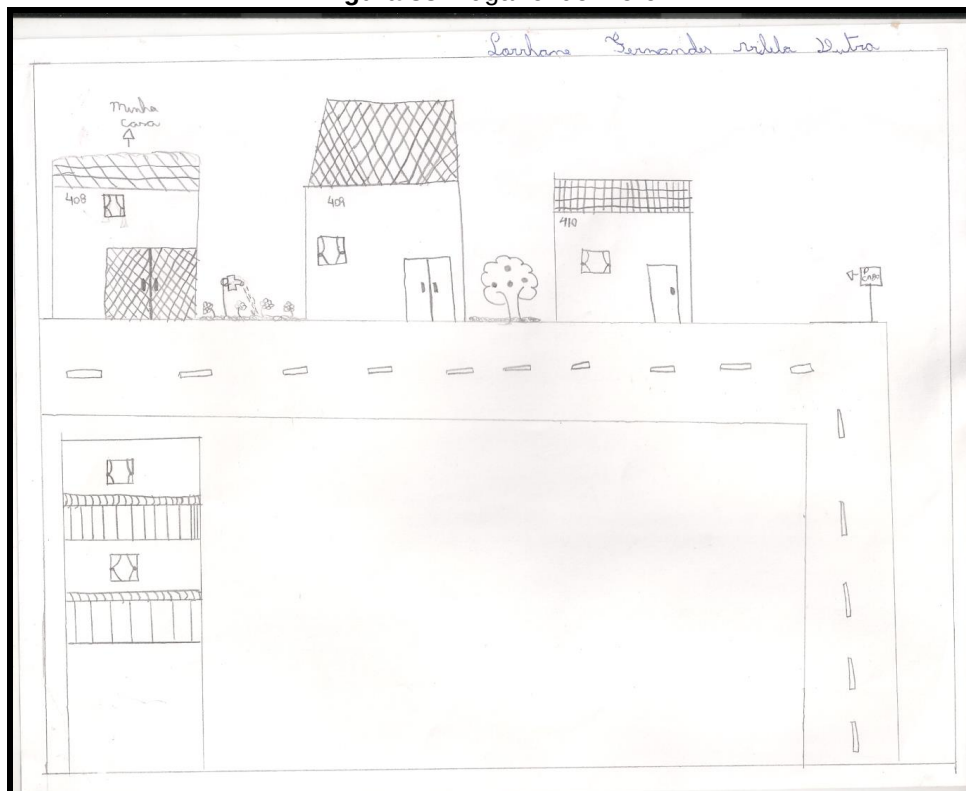
Escola 2 – EMEF Prof.^a Aparecida Benedito Brito da Silva (ABBS)

Figura 32- Lugar onde moro.



Autor: Educando 1, 5º D. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 33- Lugar onde moro.



Autor: Educanda 2, 5º D. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 34 - Lugar onde moro.



Autor: Educando 3, 5º D. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 35- Lugar onde moro.



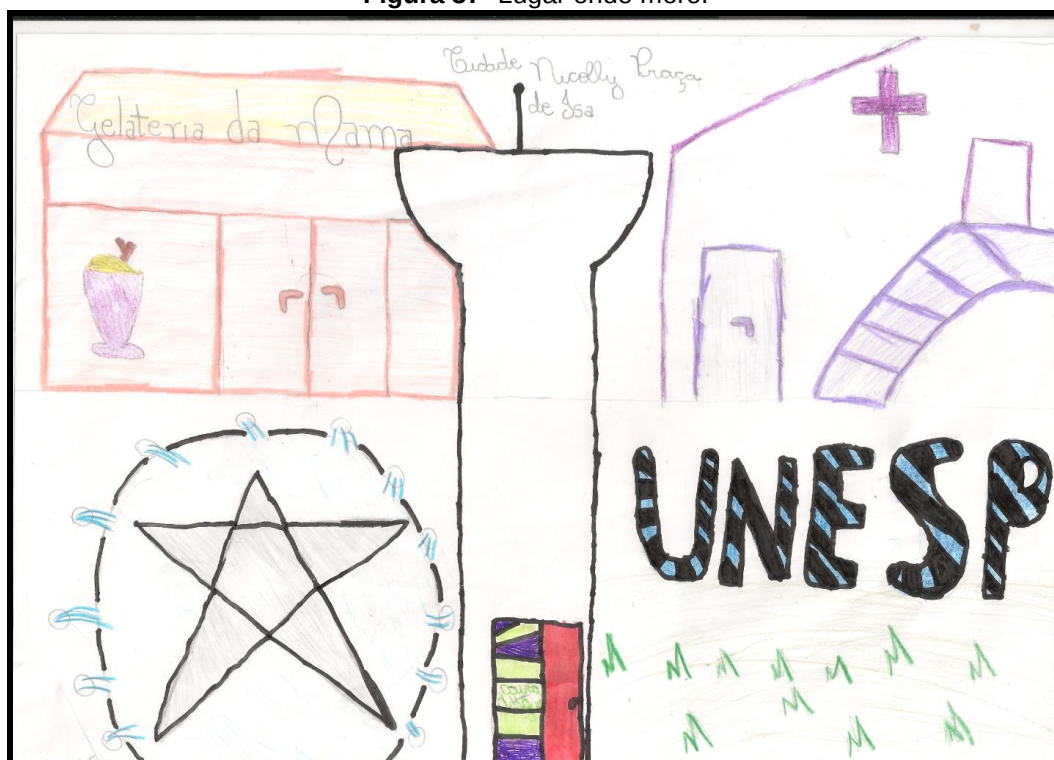
Autor: Educando 4, 5º D. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

Figura 36- Lugar onde moro.



Autor: Educando 5, 5º D. Org.: VASCONCELOS, 2016.

Figura 37- Lugar onde moro.



Autora: Educanda 6, 5º D. Org.: VASCONCELOS, 2016.

Nesta turma de educandos moradores da cidade, os desenhos foram mais fragmentados e geométricos, sem retratar um contato direto com a natureza. Há muita informação, prédios, construções e estradas; a natureza aparece representada, somente, por parques ou o zoológico. A cidade é vista como algo exterior, uma produção capitalista do espaço.

Nas ruas, há somente casas, com poucas árvores ou animais. Não há a presença dos estudantes da cidade na maioria de seus desenhos, ao passo que muitos dos educandos do campo se retrataram no desenho, participando da paisagem ou brincando – o que reafirma a ideia do trabalho: desenvolver as sequências didáticas a fim de demonstrar os diferentes tipos de letramento geográfico e como o espaço vivido interfere no desenvolvimento e na construção dos conhecimentos.

Essas diferenciações servem como ponto de partida, inclusive, para debater a pertinência da Educação do Campo – ou seja, no letramento, explicita-se que os educandos do campo possuem um conhecimento do lugar próprio do seu modo de vida, em que as estâncias da reprodução social não estão geometricamente separadas.

TEMA 2: A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE

Atividade 2 – Após uma discussão inicial sobre a relação campo-cidade com os educandos, eles assistiram a dois vídeos sequenciais. O primeiro deles foi “Dois filhos de Francisco”; o segundo, “O veneno está na mesa”.

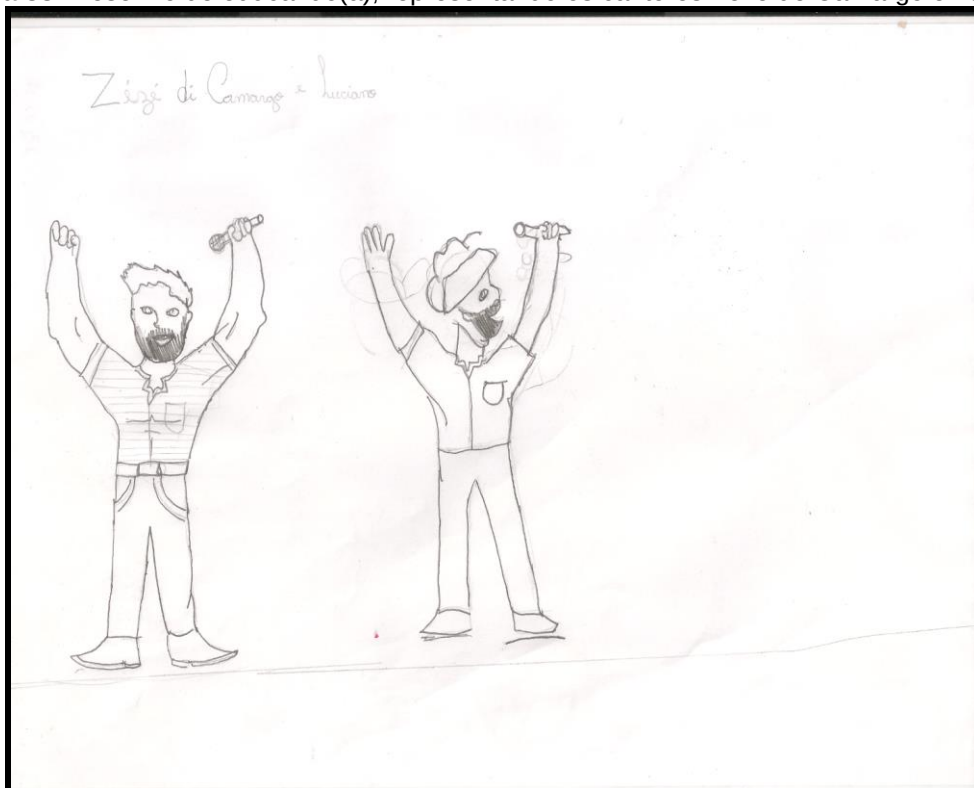
Esta sequência didática objetiva estimular a criatividade dos educandos quanto à compreensão das mudanças que ocorrem quando uma família migra do campo para a cidade, bem como extrair dos educandos as motivações de entendimento a partir do filme relacionado.

Sinopse de “Dois filhos de Francisco”: Francisco Camargo (Ângelo Antônio) é um lavrador que quer transformar dois de seus nove filhos em uma dupla sertaneja. Em meio as dificuldades enfrentadas pelos irmãos para atingir o sucesso musical, destaca-se na trama o êxodo rural para além dos discursos da atração campo-cidade, mas como esgotamento das condições de reprodução familiar no campo, portanto como processo de expulsão.

Conteúdo: migração e as transformações territoriais.

Duração: três aulas.

Figura 38- Desenho de educando(a), representando os cantores Zezé de Camargo e Luciano.



Autor(a): não identificado(a). Org.: VASCONCELOS, 2016.

Para reforçar nossa escolha do filme “Os dois filhos de Francisco”, nos baseamos na justificada de Camacho:

Possuímos uma educação ideologicamente urbanizada e neoliberal, que trata o urbano como o “local dos vencedores” e como a única via de desenvolvimento para a humanidade. Desrespeitado os saberes dos povos do campo, tratando-os como atrasados e “perdedores”, desta forma incentivando o êxodo rural e a proletarização do campesinato. Por isso, a fim de rompermos com esse imaginário ideológico de superioridade do urbano sobre o rural e, conseqüentemente, desestimularmos o êxodo ao revelar por inteiro a realidade, assistimos ao filme: “Os dois filhos de Francisco”. (CAMACHO, 2008, p.339)

O segundo vídeo exibido aos educandos foi o documentário: “O veneno está na mesa”, que expõe conteúdos relacionados às consequências negativas da modernização do campo, na tentativa de oportunizar aos educandos um ambiente de construção de conhecimentos.

Sinopse³⁶: o documentário de Silvio Tandler pode sugerir um filme de terror, mas “O veneno está na mesa”, película do experiente documentarista brasileiro, assusta mesmo pela revelação, em vídeo, de uma realidade cotidiana: 28% dos alimentos oferecidos à população brasileira são insatisfatórios para consumo. Baseado em um dossiê da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), divulgado em 2012, o filme mostra que desde 2008, quando ultrapassou os Estados Unidos, o Brasil é o país que mais utiliza agrotóxicos no mundo. Elaborado por pesquisadores de diversas universidades federais brasileiras, o extenso relatório da Abrasco reúne dados oficiais e uma série de estudos que denunciam o descontrole do uso de agrotóxicos no Brasil e comprovam os graves e diversificados danos à saúde provocados pelo uso de biocidas. O dossiê foi divulgado em três momentos. O nível médio de contaminação dos alimentos colhidos nos 26 estados do país é grave: pimentão (91,8%), morango (63,4%), pepino (57,4%), alface (54,2%) e cenoura (49,6%), apenas para citar alguns exemplos.

Conteúdo: O que são alimentos de verdade? O poder de controle da relação produtor-consumidor representado nos canais de comercialização como a feira; a importância da agricultura familiar e o problema do uso dos agrotóxicos.

Duração: duas aulas.

Atividade proposta: discussão, de forma oral e escrita, sobre ambos os filmes. A respeito do primeiro, houve análise da história de vida dos cantores, da paisagem, da diferença do modo de vida no campo e na cidade e, também, comentários sobre a migração campo-cidade. Em relação ao segundo filme, os educandos entenderam as consequências do uso dos agrotóxicos nos alimentos e como eles afetam os seres humanos e o meio ambiente. Alguns educandos, inclusive, usam o conhecimento de seu modo de vida como sendo uma agricultura que os defende em relação à agricultura envenenada.

Essas discussões podem ser observadas nas redações que se seguem:

³⁶ Sinopse do filme disponível em: <<http://evoluasuaconsciencia.blogspot.com.br/2014/12/o-veneno-esta-na-mesa.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Escola 1 – EMEF Prof.^a Lucia Maria Donato Garcia (LMDG)

Textos elaborados pelos educandos³⁷:

Figura 39- Redação: Relação campo-cidade.

Nome: Ryan	Data: 26/11/2016	Assinatura: Ryan
<u>O Agrotóxicos</u> O agrotóxicos fazem muito mal a saúde e eles estão na nossa mesa o tempo todo os agricultores colocam nas mudas para elas ficarem mais bonitas e maiores. Os produtos naturais são mais gostosos porque não tem esses produtos químicos. E o filme "Dois Filhos de Francisco" é muito legal porque conta uma história de Zezé de Carmargo e Luciano tem umas partes tristes e felizes tem uma parte que o irmão deles morre e eles viram cantores profissionais.		
Nome: Ryan – 5ºano A		
O Agrotóxicos		
O agrotóxicos fazem muito mal a saúde eles estão na nossa mesa o tempo todo os agricultores colocam nas mudas para elas ficarem mais bonitas e maiores. Os produtos naturais são mais gostosos porque não tem esses produtos químicos.		
E o filme "Dois Filhos de Francisco" é muito legal porque conta uma história de Zezé de Carmargo e Luciano tem umas partes tristes e felizes tem uma parte que o irmão deles morre e eles viram cantores profissionais.		

Autor: Educando 1, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

³⁷ As atividades foram reescritas durante o trabalho para melhor compreensão dos textos elaborados pelos educandos; não ocorreu nenhuma modificação nos textos ou mesmo correção dos erros ortográficos – os textos são originais, conforme foram escritos pelos educandos.

Figura 40- Redação: Relação campo-cidade.

	Nome: Renan Antônio da Silva Andrade 5º ano A data 26/11/2015 Eu moro no campo não como muito agrotóxicos porque faz muito mal na saúde. Lá no campo onde eu moro tem muitos alimentos sem agrotóxicos um deles são: mandioca, abobras, quiabo. As frutas também que tem em casa são caju, jaca, jabuticaba, manga, abacate, cilinguela, paca, laranja maracujá, melancia. Agrotóxicos permite esses tipos de mau estar tipo: câncer – dores de cabeça.
--	--

Autor: Educando 2, 5º A. Org.: VASCONCELOS, 2016.

Figura 42- Redação: Relação campo-cidade.

Nome: Gabriel Henrique Estêvão da Costa
5º ano A Data: 26/11/2015

Agrotóxicos

Bem a saúde não está apenas por exercícios físicos mas também na alimentação que é essencial para uma vida mais saudável e com os agrotóxicos não é possível porque agente tem consciência mas fazer o que hoje em dia o mundo inteiro usa agrotóxicos para não ter prejuízo com pragas, insetos ou bichos que comem a horta e as hortaliças mas hoje em dia as pessoas só pensam nelas mesmo não pensam na saúde do próximo então vamos procurar comer produtos orgânicos mas nem sempre é possível pelos simples motivos dos preços, do tamanho do fruto e às vezes esses produtos nem sempre estão maduros e mais uma vez pagamos o preço com risco de câncer, dor de cabeça, virose e outras doenças e isso acontece até com crianças geralmente crianças com dor de cabeça é fácil pela alimentação normalmente as pessoas acham que estão tendo uma alimentação saudável porque estão comendo legumes, verduras e frutas mas no final tudo tem agrotóxicos. Mas está tudo bem no final as pessoas acham que está tudo bem por não poderem fazer nada com o oxitocar né.

Figura 44- Redação: Relação campo-cidade.

Nome: Samuel Custódio Félix Pereira 5ºa

O veneno está na mesa

O veneno que estamos falando são os agrotóxicos que os agricultores usam para as verduras como por exemplo o alface, tomate, rúcula. E também em frangos, porcos, vacas. Para crescerem mais rápido e que causam doenças com o nome e, dor de cabeça, câncer. Os agrotóxicos já são usados há cerca de 50 anos pelos agricultores na sua horta, animais e outros mais. Na China por exemplo eles não usam agrotóxico na vaca, eles até demoram dias, meses e até anos para mata-la.

Nome: Samuel C. Félix Pereira – 5º ano A

O veneno está na mesa

O veneno que estamos falando são os agrotóxicos que os agricultores usam para as verduras como por exemplo: Alface, tomate, rúcula. E também em frangos, porcos, vacas. Para crescerem mais rápido e que causam doenças com o vivos e, dor de cabeça, câncer. Os agrotóxicos já são usados há cerca de 50 anos pelos agricultores na sua horta, animais e outros mais. Na China por exemplo eles não usam agrotóxicos na vaca, eles até demoram dias, meses e até anos para mata-la.

Figura 45- Redação: Relação campo-cidade.

Dois filhos de Francisco
Isabelle / 5ºA

Eu gostei mais da parte que o Zezé
e o Camargim vão para o parque.
Mas fiquei triste quando o Camarquim
morreu e a mãe deles chorou.
Mas no fim tudo acabou bem.
E sobre os agrotóxicos, já sabia
sobre esse assunto e acho muito perigoso
e me dá dó dos animais e plantinhas
que sofrem esse tipo de mutação
eles engordam e morrem coitadinhos.

Frase: Não gosto muito de frutas com agrotóxicos.

Nome: Isabelle – 5º ano A

Eu gostei mais da parte que o Zezé e o Camargim vão para o parque.

Mas fiquei triste quando o Camarquim morreu e a mãe deles chorou.

Mas no fim tudo acabou bem.

E sobre os agrotóxicos, já sabia sobre ao assunto e acho perigoso e da
do dos animais e plantinhas que sofrem esse tipo de mutação eles engordam e
morrem coitadinhos.

“Dois filhos de Francisco”. Como dito, a condição de professora dessas turmas foi fundamental para a realização das atividades a contento.

Figura 47- Filme “Dois filhos de Francisco” na EMEF LMDG.



Fonte: VASCONCELOS, 2016.

Escola 2 – EMEF Prof.^a Aparecida Benedito Brito da Silva (ABBS)³⁸

Figura 48- Redação: Relação campo-cidade.

Nicolly Silva Carvalho 5º ano (1)
Data: 30/11/15

Sabe porque dizemos que o veneno está na mesa, por causa dos agrotóxicos.

O agrotóxico é uma substância líquida que muitas vezes é jogada em vários alimentos.

Ele causa muitos problemas na ^{nossa} saúde.

Ex: virose, dor de cabeça e causa câncer que pode nos matar.

Ele é tipo metais ^{pesados} como mercúrio, cádmio e etc...

Mais ele é outro tipo de veneno mais que também pode matar.

Então temos que tomar muito cuidado.

Escola 2 – EMEF ABBS

Nome: Nicolly Silva Carvalho – 5º ano D

Sabe porque dizemos que o veneno está na mesa, por causa dos agrotóxicos. O agrotóxicos é uma substancia líquida que muitas vezes é jogada em vários alimentos.

Ele causa muitos problemas na nossa saúde,

Ex: virose, dor de cabeça e causa câncer que pode nos matar.

Ele é tipo metais pesados como mercúrio, cádmio e etc...

Mais ele é outro tipo de veneno mais que também pode matar.

Então temos que tomar muito cuidado.

Autora: Educanda 1, 5º D. **Org.:** VASCONCELOS, 2016.

³⁸ A maioria dos educandos da EMEF ABBS reside na cidade; porém, em algumas redações, pode-se observar que os educandos residem em ranchos, como os do bairro Recanto das Águas, ou que possuem contato com a horta, devido a alguma relação familiar/de parentesco com pessoas residentes em outras localidades.

Figura 50- Redação: Relação campo-cidade.

	Eiki Cidati Silva 5ºD 30/11/2015
	Agrotóxicos
	Os agrotóxicos são usados para deixar os alimentos maiores e melhores mas se ele é usado em grande escala pode prejudicar a saúde e causar doenças como: virose, diarreia, câncer etc...
	As opções mais saudáveis são comprar alimentos orgânicos. Que são muitas vezes encontrado em pequenos sítios.
	Eiki Cidati Silva – 5º D
	Os agrotóxicos são usados para deixar os alimentos maiores e melhores mas se ele é usado em grande escala pode prejudicar a saúde e causar doenças como: virose, diarreia, câncer etc.
	As ações mais saudáveis são comprar alimentos orgânicos. Que são muitas vezes encontrado em pequenos sítios.

Autor: Educando 3, 5º D. Org.: VASCONCELOS, 2016.

Figura 53 - Redação: Relação campo-cidade.

O meu nome é Alexandre tenho 11 e estudo na emef "ABBS" e eu vou falar sobre os agrotóxicos.

Os agrotóxicos são usados para matar fungos, bactérias e insetos que ficam nas plantas, mas isso faz mal danado, o veneno fica nos legumes e os seres vivos que comem esses legumes ficam doentes, além disso os agrotóxicos, junto com a chuva podem descer para o rio e enfequitá-lo.

Nome: Alexandre – 5º ano D

O meu nome é Alexandre tenho 11 e estudo na Emef "ABBS" e eu vou falar sobre os agrotóxicos.

Os agrotóxicos são usados para matar fungos, bactérias e insetos que ficam nas plantas, mas isso faz mal danado o veneno fica nos legumes e os seres vivos, que comem esses legumes ficam doentes, além disso os agrotóxicos, junto com a chuva podem descer para o rio e enfequitá-lo.

Figura 54- Redação: Relação campo-cidade.

Citricidade

Nome: Vitor Lima!

Agrotóxicos é um produto que usa nas frutas alimentos verduras e etc...
 É uma substância líquida ou em pó, isso deixa o alimento mais conservado e não apodrece o produto mais recentemente. Mas nos produtos do Brasil os comerciantes para vender mais produtos coloca muito agrotóxicos, para deixar o alimento mais bonito e isso deixa o cliente mais doente com diarreia, câncer, dor de cabeça, febre, enjoou e etc...

Vitor Lima – 5ºano D

Agrotóxicos é um produto que usa nas frutas alimentos verduras e etc..

E é uma substancia liquida ou em pó, isso deixa o alimento mais conservado e não apodrece o produto mais recentemente. Mas nos produtos do Brasil os comerciantes para vender mais produtos coloca muito agrotóxicos, para deixar o alimento mais bonito e isso deixa o cliente mais doente com diarreia, câncer, dor de cabeça, febre, enjoou e etc...

Figura 55- Redação: Relação campo-cidade.

Melissa Sayuri 5^o ano D	
	O agrotóxico é um veneno que está em alguns alimentos, como a carne, no porco, na galinha, no peixe e etc. No rancho em que eu moro tem uma horta, então pego as frutas e verduras de lá, pois nesses alimentos não vão conter agrotóxicos. E assim estou me mantendo a salvo desse perigoso veneno que posso consumir.
Melissa Sayuri – 5^o ano D	O agrotóxico é um veneno que está em alguns alimentos, como a carne no porco, na galinha, no peixe e etc. No rancho em que eu moro tem horta, então pego as frutas e verduras de lá, pois nesses alimentos não vão conter agrotóxicos. E assim estou me mantendo a salvo desse perigoso veneno que posso consumir.

Autora: Educanda 8, 5^o D. Org.: VASCONCELOS, 2016.

Figura 41- Redação: Relação campo-cidade.

Lucas A. R. S. Fernandes Masunaga
5º ANO D

Agrotóxicos

Os agrotóxicos servem para colocar nas plantações que acabaram de ser cultivadas, esse produto deixa o morango maior, mais vermelha, mais formosa, deixa o tomate e outros alimentos e frutas.

O problema é que os agrotóxicos fazem muito mal à saúde, causando diarreia, câncer, gripes e etc.

O agrotóxico é um produto líquido, que põe no alimento para matar o bicho, e o Brasil usa muito agrotóxico e não podemos usar muito.

Figura 58- Filme “Dois filhos de Francisco” na EMEF ABBS.



Fonte: VASCONCELOS, 2016.

TEMA 3: O CAMPO NA CIDADE: PRODUÇÃO DE ALIMENTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA

Outra atividade realizada que se articula com a temática “A relação campo-cidade” foi a visita à Feira Municipal de Ilha Solteira, ou Feira da Agricultura Familiar. Para esta sequência didática, foi elaborado um questionário com o objetivo de que os educandos conhecessem os agricultores-comerciantes e os consumidores. Os estudantes dividiram-se em grupos para aplicar os questionários.

A atividade foi realizada no ano de 2016, na feira da Zona Sul de Ilha Solteira (aos sábados) pela manhã, participaram dessa sequência doze educandos que puderam estar presentes no dia. Alguns educandos são filhos de feirante, o que facilitou a aplicação dos questionários uma vez que acompanham os pais nessa atividade. Os educandos moradores da cidade foram levados ao local por seus pais para participarem dessa sequência didática. Na finalização da aplicação dos

questionários, os educandos ainda presentes confraternizaram, com refrigerantes e o “famoso” pastel de feira.

Figura 59- Feira Sul de Ilha Solteira.



Fonte: VASCONCELOS, 2016.

Amostra do questionário:

- 1- Origem do feirante; 2 - Quais os principais produtos vendidos na banca; 3 - Qual a importância da feira; 4 - Quais as dificuldades;
- 2- Origem do consumidor; 2 - Por que o(a) senhor(a) vem à feira? 3 - Quais os produtos que costuma comprar? 4 - Tem diferença entre comprar na feira e no supermercado?

O resultado do questionário com os feirantes traz uma gama de conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula, muitos como contraponto às ideologias do livro didático. Destaque para a diversidade produtiva e a origem dos feirantes: a grande maioria representa os assentamentos rurais do município.

Tabela 5. Questionário com os feirantes de Ilha Solteira

Identificação do feirante	Origem do feirante	Produtos da banca
01	Cinturão Verde	Caldo de cana, coco, limão, açafrão.
02	Assentamento Estrela da Ilha	Alface, rúcula, tomate, batata doce, repolho, cebolinha, milho.
03	Assentamento Estrela da Ilha	Hortaliças
04	Assentamento Santa Maria da Lagoa	Mandioca, feijão, quiabo, abobora.
05	Assentamento Santa Maria da Lagoa	Pepino, carne de porco, feijão, mostarda, mandioca, queijo, etc.
06	Assentamento Santa Maria da Lagoa	Coco, couve, brócolis, colorau
07	Horta dos aposentados	Banana, quiabo, verdura, feijão, abobrinha
08	Cinturão Verde	Coco, limão, pimenta, frango, carne de porco, frutas da época
09	Cinturão Verde	Hortaliças
10	Marinópolis	Laranja, verduras
11	Ipê	Quiabo, maxixe, abobora, banana, limão, feijão
12	Cidade	Salgados

Fonte: Org.: VASCONCELOS, 2016.

Figura 60- Educandos realizando a pesquisa.

Fonte: Org.: VASCONCELOS, 2016.

Figura 61- Aluna aplicando o questionário.

Fonte: Org.: VASCONCELOS, 2016.

Tabela 6. Importância e dificuldades da feira

Identificação dos feirantes	Importância da feira	Dificuldades
01	Renda-extra	Chuva
02	Distração e venda	Precisando aumentar a feira
03	Aumentar a renda	Venda e a infraestrutura
04	Renda	O sol e a chuva
05	Sustento da família	No plantio
06	A renda da família	Sol e a chuva
07	Área verde livre para vender	Nenhuma
08	Conversar e encontrar amigos	A localização, sol
09	Sustento da família	Localização inadequada, sem apoio da prefeitura
10	Depende dela para viver	Acordar cedo
11	Complementar a renda	Espaço físico, infraestrutura
12	Renda extra	Conquistar clientes

Fonte: Org.: VASCONCELOS, 2016.

Dados sobre os consumidores da feira sul de Ilha Solteira, abaixo:

Tabela 7. Origem dos consumidores e principais produtos comprados

Identificação do consumidor	Origem	Produtos comprados
01	Cidade	Verduras
02	Cidade	Ovos, legumes e verduras
03	Cidade	Mandioca, feijão e temperos
04	Cidade	Hortaliças
05	Ipê	Frutas
06	Cidade	Legumes e verduras
07	Assentamento Estrela da Ilha	Alface, quiabo, etc.
08	Cidade	Abobrinha, quiabo, maxixe, feijão
09	Cidade	Ovos, alface, coentro, feijão verde

Fonte: Org.: VASCONCELOS, 2016.

Tabela 8. Por que vem à feira e se tem diferença do supermercado

Identificação do consumidor	Porque vem a feira?	Tem diferença do supermercado? Quais?
01	Comprar e comer	Alimentos mais frescos
02	Mais barato	Mais frescos
03	Natural e barato	Porque é melhor
04	Mais verde	Mais fresco e produzido pelas mãos
05	Necessidades	Mais barato, orgânico e fresco
06	Orgânico	Porque é orgânico
07	Alimentos frescos	Alimentos frescos
08	Variedade de verduras e frescas, preço	Mais barato e fresco
09	Fresco e sem agrotóxicos	Qualidade dos produtos

Fonte: Org.: VASCONCELOS, 2016.

Nessa sequência didática os educandos puderam ter um maior contato com os agricultores locais e consumidores, não limitando somente as perguntas apresentadas nessa pesquisa. Ocorreram conversas informais e brincadeiras, explicações de verduras e frutas diferentes, relatos de dificuldades, lutas e da importância daquela feira na vida das famílias produtoras. Experiência que mostra a importância deste tipo de sequência didática tanto no sentido de complementar as demais como para dar evidência aos sujeitos que produzem comida para a cidade de Ilha Solteira, que são os agricultores familiares.

TEMA 4: QUESTÃO AMBIENTAL, LUGAR E MÍDIA IMPRESSA

Atividade: foram utilizadas notícias de jornais e artigos on-line de Ilha Solteira que retratavam os “problemas ambientais” locais. Os educandos, separados em grupos, escolheram recortes e discutiram sobre a temática; em seguida, foi proposto

que desenhassem o trajeto casa-escola, apontando quais problemas ambientais estavam presentes neste percurso.

O objetivo didático foi estimular os educandos a perceber como a mídia local trabalha o problema ambiental e, ao mesmo tempo, possibilitar a criação de uma agenda própria de percepção dos problemas da cidade e do campo. Os principais destaques foram: lixo e entulho em ruas; calçadas intransitáveis e terrenos baldios; água parada (dengue) e alguns registros de queimadas de mato e lixo.

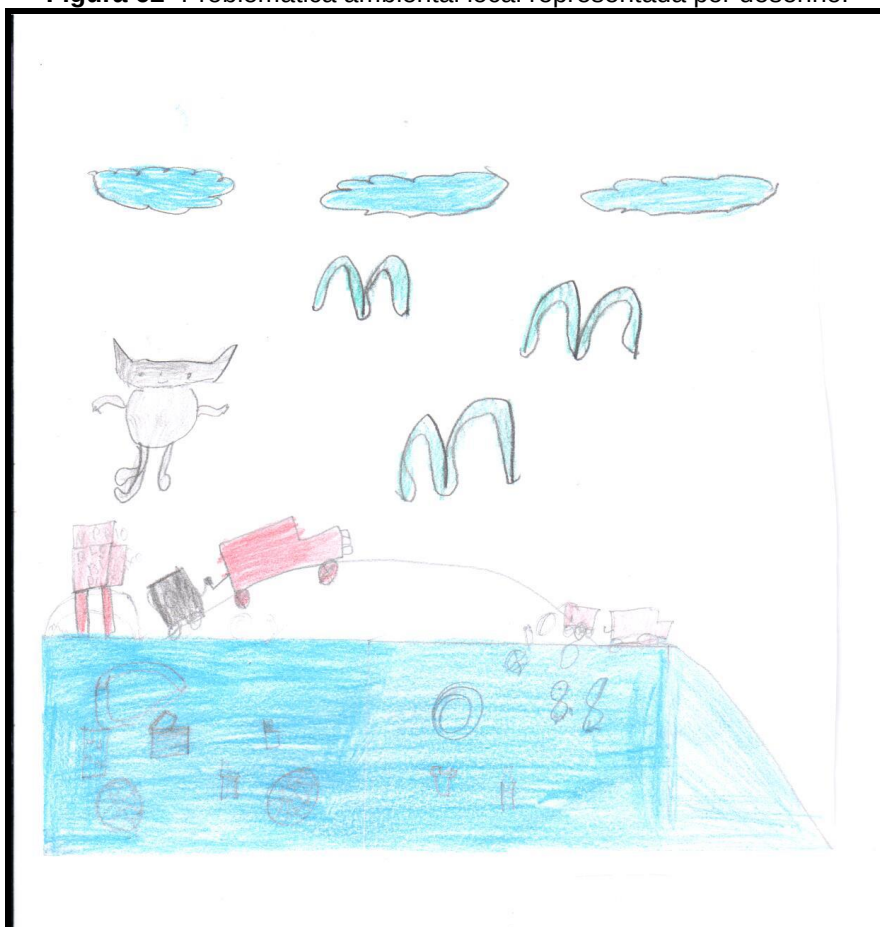
Nesta atividade, houve muita similitude entre os desenhos dos educandos provenientes do campo e os da cidade, com predomínio da temática do lixo e da contaminação das águas da “prainha” – principal lugar de lazer da população do município. Essa situação pode ser um reflexo da forma como a mídia enfoca a questão ambiental, tratando os problemas como se fossem isolados, sem correlação com o modo de vida urbano-industrial que vivemos. Entendemos que este exercício pode ser uma oportunidade para discutir as razões de a sociedade atual produzir tanto lixo, ou seja, qual a relação do lixo com o consumismo, por exemplo, e se todos poluem de igual maneira o ambiente.

Enfim, a escolha desta última sequência didática visou recolocar o tema ambiental a partir da relação homem-sociedade, ou seja, despertar nos educandos a compreensão de que não existe um ambiente externo ao homem. Portanto, se existe problemas ambientais eles estão relacionados com as escolhas da sociedade, a exemplo da utilização de agrotóxicos para produção de alimentos. Este uso é fruto do modelo de agricultura resultado da revolução verde implantada no Brasil na década de 1970, sendo parte constitutiva da questão agrária nacional.

A seguir, os registros dos resultados dessa atividade:

Escola 1 – EMEF Prof.^a Lucia Maria Donato Garcia (LMDG)

Figura 62- Problemática ambiental local representada por desenho.



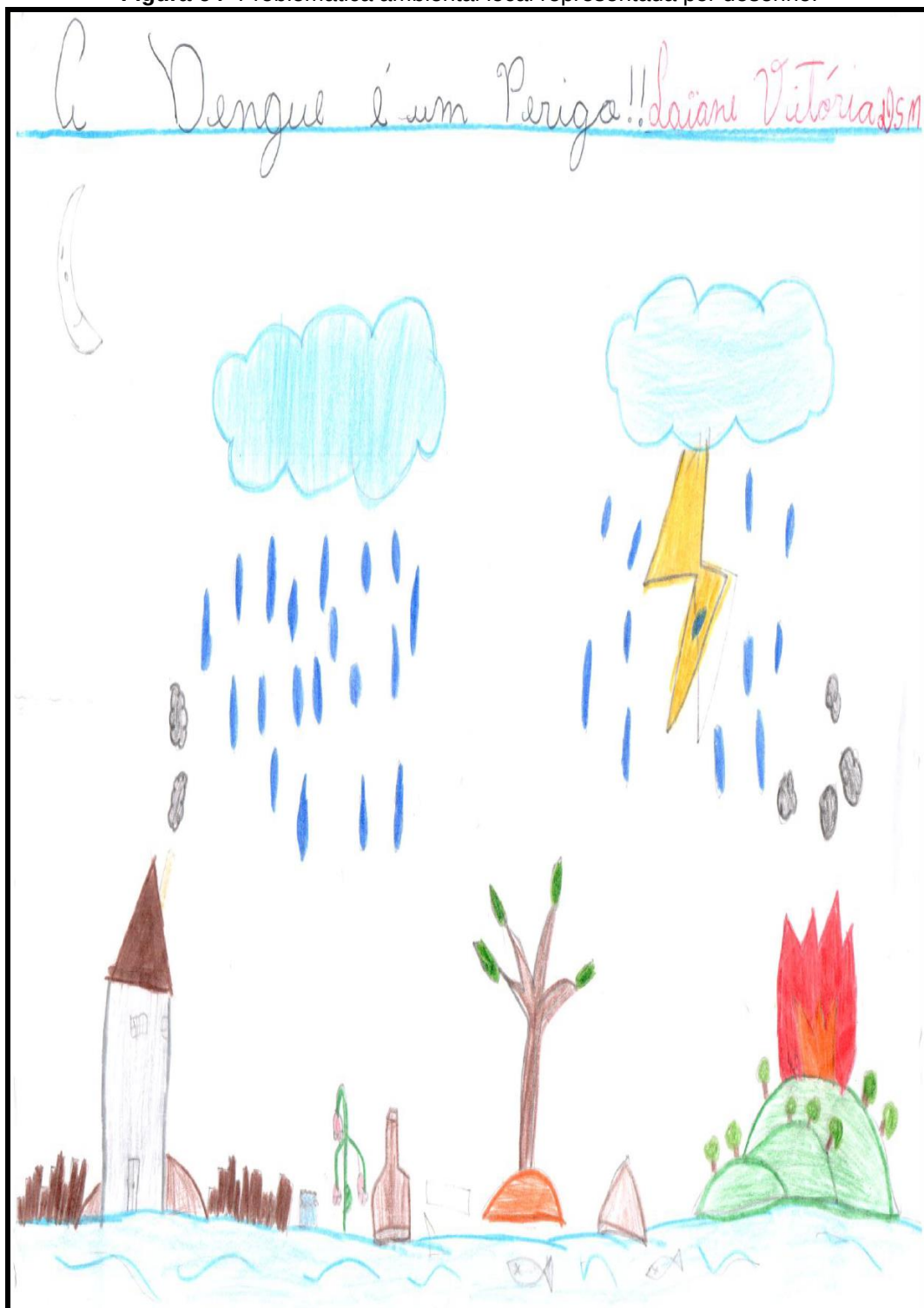
Autor: Educando 1, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016

Figura 63- Problemática ambiental local representada por desenho.



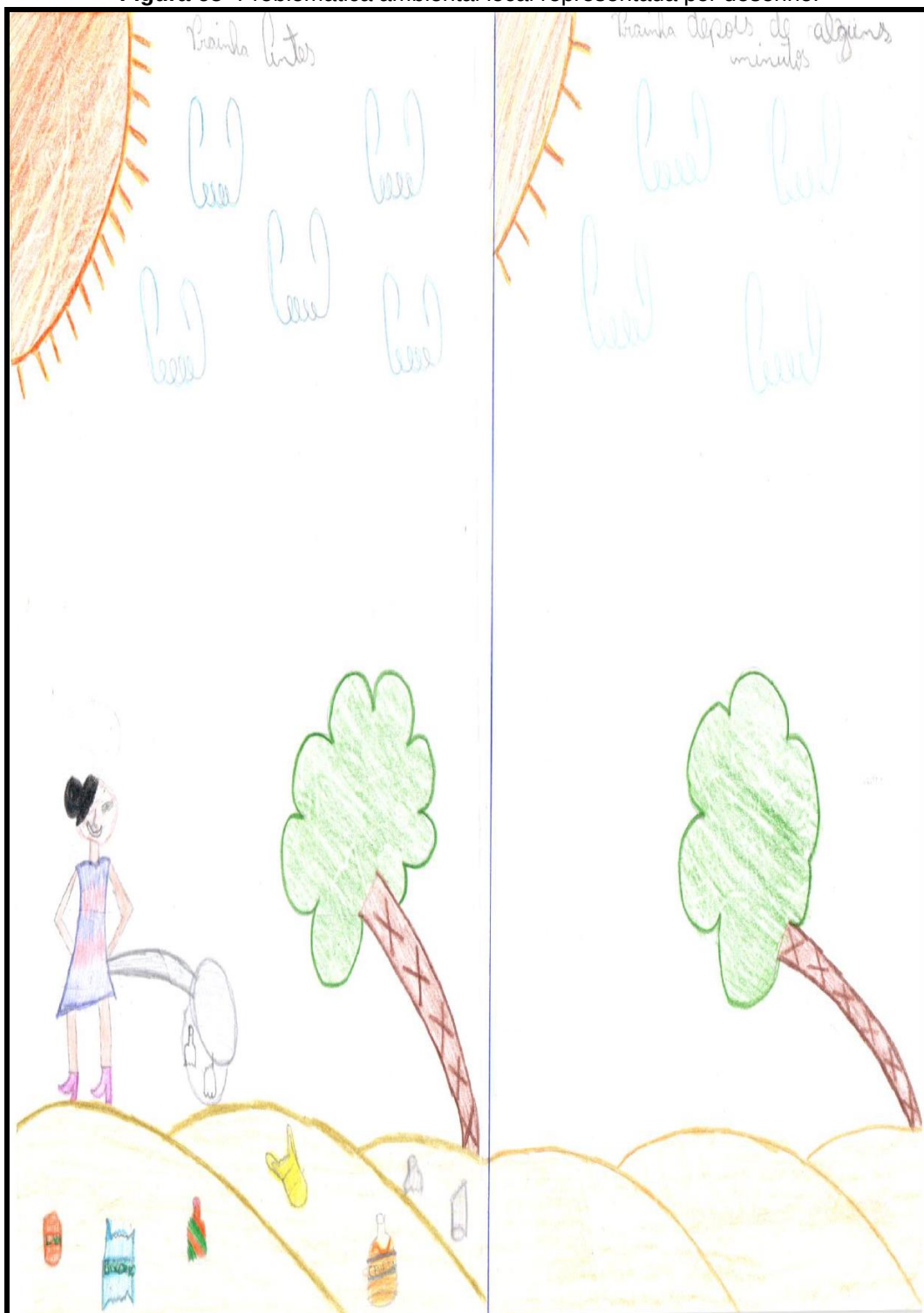
Autora: Educanda 2, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016

Figura 64- Problemática ambiental local representada por desenho.



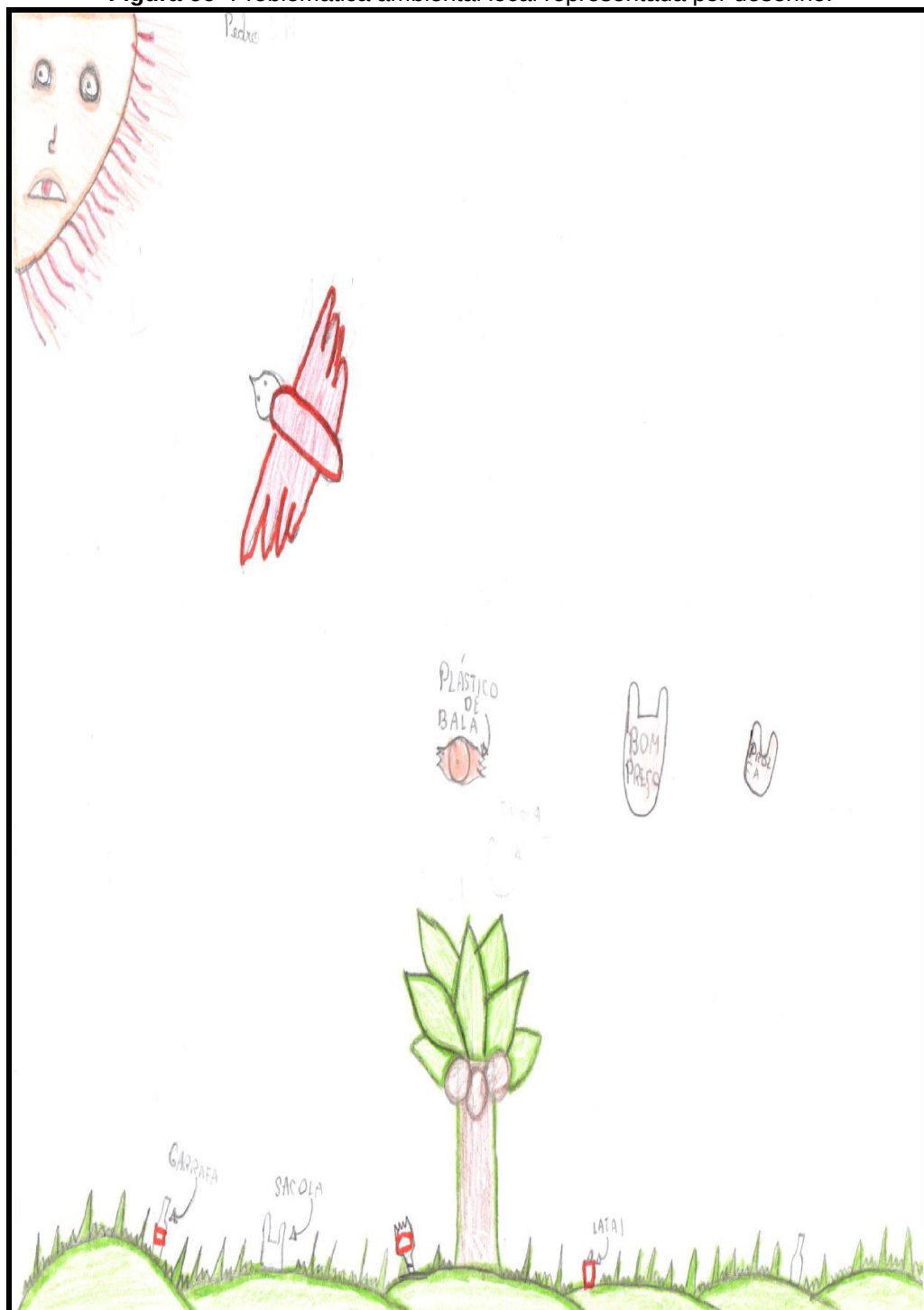
Autora: Educanda 3, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016

Figura 65- Problemática ambiental local representada por desenho.



Autora: Educanda 4, 5º A. **Org.:** VASCONCELOS, 2016

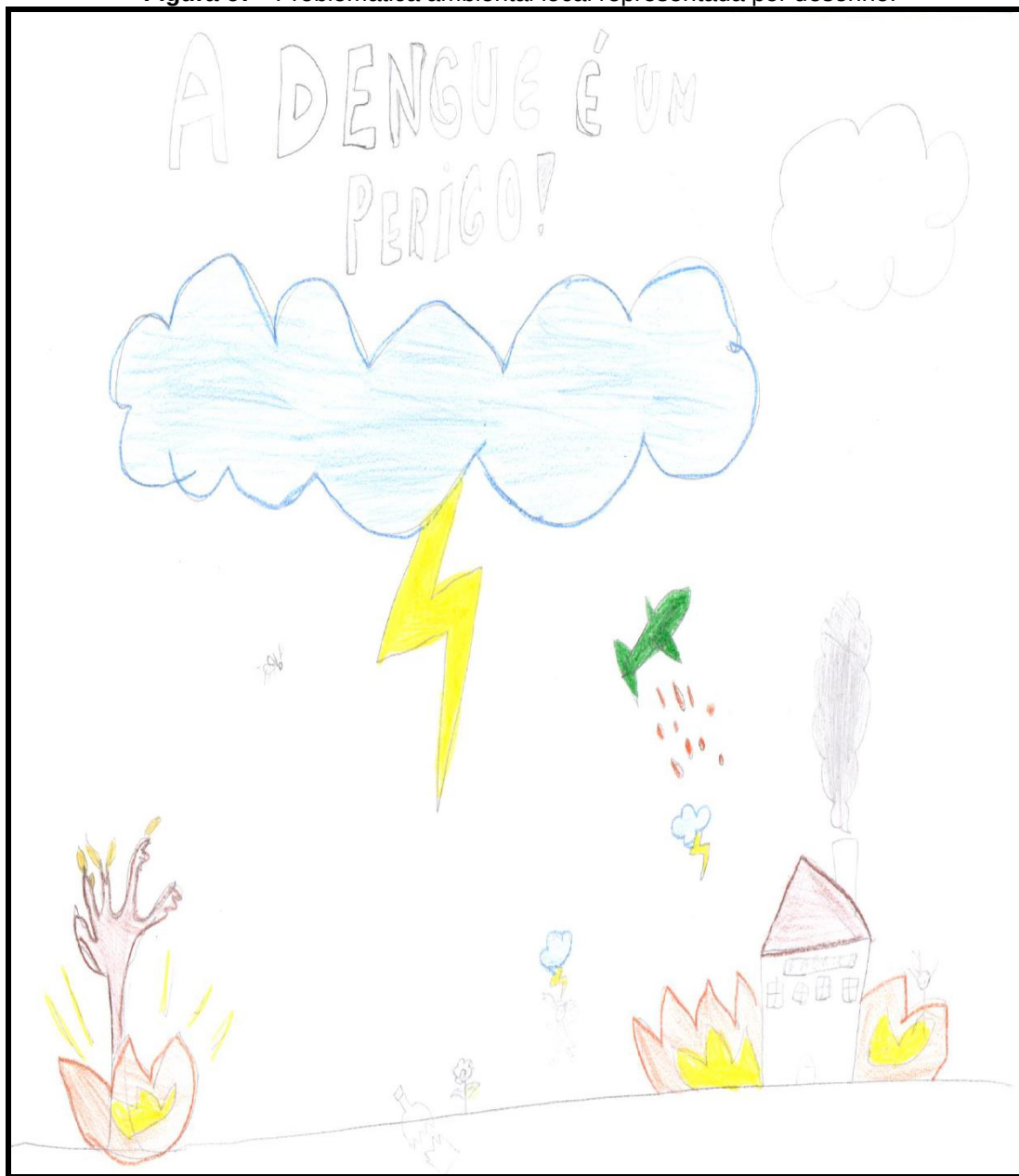
Figura 66 -Problemática ambiental local representada por desenho.



Autora: Educanda 5, 5º A.
Org.: VASCONCELOS, 2016

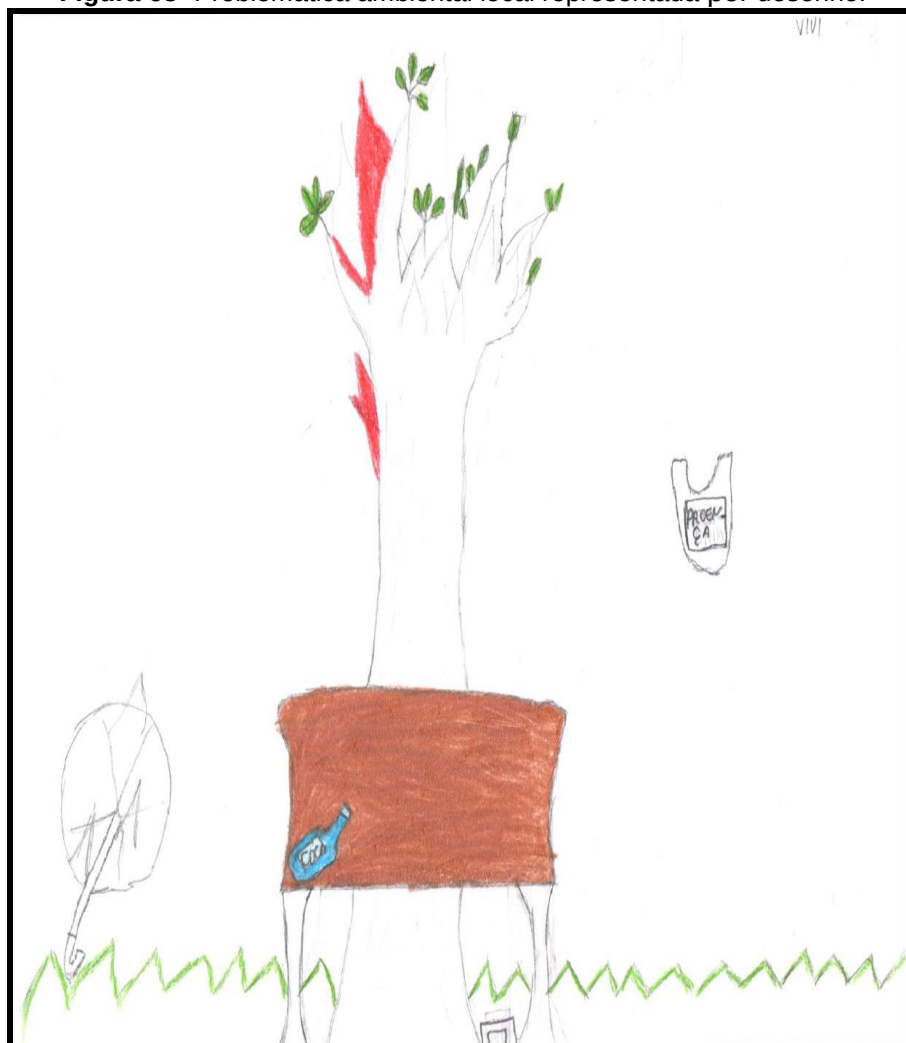
Escola 2 – EMEF Prof.^a Aparecida Benedito Brito da Silva (ABBS)

Figura 67 - Problemática ambiental local representada por desenho.



Autor: Educando 1, 5º D.**Org.:** VASCONCELOS, 2016

Figura 68- Problemática ambiental local representada por desenho.



Autor: Educando 2, 5º D.**Org.:** VASCONCELOS, 2016

Figura 69- Problemática ambiental local representada por desenho.



Autora: Educanda 3, 5º D.Org.: VASCONCELOS, 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia deveria provocar indagações para compreender o mundo, o espaço geográfico. Por isso, ensinar Geografia desde os primeiros anos do ensino fundamental – início da trajetória escolar dos educandos – é importante para despertar os educandos para esse novo mundo de descobertas e aprendizagens dentro e fora da escola.

A pesquisa destaca brevemente a questão agrária brasileira desde a colonização pelos portugueses até a legitimação da Lei de Terras de 1850, que impediu o acesso de homens livres, muitos deles ex-escravos e imigrantes europeus, à terra – uma vez que esse acesso só era possível por meio da compra, o que contribuía para a concentração de terras e para a manutenção do sistema classista e elitista.

A discussão levantada durante a pesquisa, sobre o olhar geográfico no ensino de Geografia – principalmente quanto ao conteúdo da questão agrária brasileira aplicado nas escolas, nos livros didáticos e no currículo nacional –, destaca a fragilidade e a superficialidade com que tais assuntos são tratados, em todos os anos, por meio de perguntas simples e de conteúdos abordados apenas para serem decorados. Pouco aborda o modo de vida do camponês, os conflitos de terras no Brasil são considerados inexistentes, a “modernização” da agricultura é supervalorizada e o capital se sobressai em relação aos outros meios de produção – todos estes temas, muitas vezes, ainda são trabalhados por meio de parcerias com empresas que produzem material para uso em projetos dentro das escolas.

A educação serviu e ainda serve como meio de reprodução desse sistema quando utiliza e manipula projetos ou mesmo livros governamentais, ao valorizar e incentivar, financeiramente, a reprodução e a manutenção desse *status quo* – como nos programas de valorização do agronegócio ou nos conteúdos e atividades presentes nos livros didáticos de Geografia, os quais ainda pregam a memorização dos textos nas respostas. Os conteúdos, no geral, estão referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais; contudo, ainda que os livros didáticos sirvam como referência para os professores em sala de aula, muitas vezes são controlados por esse sistema ideológico da valorização do capital/lucro – mesmo dentro do sistema educacional.

A educação torna-se peça importante para romper com esse sistema capitalista quando se baseia em ideais como os de liberdade e autonomia, a exemplo da educação proposta por Paulo Freire – que valoriza os conhecimentos pré-existentes do aluno e o diálogo. Porém, na educação brasileira, ainda predomina uma pedagogia não só tradicionalista, mas também “bancária”, para a qual quanto mais conteúdo, melhor e em que o educando é visto como um papel em branco que precisa ser preenchido. Os ideais destacados por Paulo Freire propõem uma educação libertadora, de criação e recriação, uma educação voltada à transformação social – por meio da qual se atingiria o objetivo de desenvolver consciência crítica do mundo e da realidade de cada educando. O papel da Geografia é auxiliar essa transformação social.

A Geografia seria uma alternativa viável para despertar o interesse dos educandos sobre sua própria realidade, contribuindo para construir conceitos geográficos úteis para compreender o mundo e, sobretudo, formar cidadãos conscientes e agentes transformadores.

O conteúdo da questão agrária torna-se relevante dentro do ensino de Geografia, de modo a auxiliar na aprendizagem da leitura do mundo, desenvolvendo e respeitando o letramento dos educandos que já trazem à escola experiências vivenciadas.

A partir do letramento geográfico dos educandos, numa relação cidade-campo, foram aplicadas algumas sequências didáticas, para duas turmas do mesmo ano de duas escolas distintas. Os educandos residiam em diferentes bairros do município de Ilha Solteira (SP); houve maior concentração de educandos do campo em uma escola, ao passo que, na outra, havia mais educandos da cidade.

As sequências didáticas foram distribuídas durante as aulas do ano letivo de 2015; no total, as sequências foram trabalhadas em, aproximadamente, 10 aulas para cada turma. Foram desenvolvidas atividades de desenho sobre o lugar em que moram; houve, também, exibição de filmes e vídeos e, ao final, a produção de um texto, além da aplicação de questionários numa feira local e da análise de problemas ambientais locais vivenciados por esses educandos em sua cidade, a partir dos desenhos. Os resultados obtidos reforçam a importância da Educação do Campo, devido à realidade dos educandos, que reflete nos conteúdos absorvidos e no letramento geográfico pré-existente – e que é diferente da dos educandos residentes na cidade.

Os educandos foram participativos nas discussões em sala, como também no desenvolvimento das atividades. As sequências foram realizadas com as duas turmas; porém, podemos notar a existência de diferenças entre as atividades. No desenho dos educandos do campo, predominam temas como o meio ambiente e a presença marcante de animais e outros elementos naturais – enquanto que, nos desenhos dos educandos da cidade, ocorre simplesmente a representação do lugar onde moram, com a presença de formas geométricas, ruas, comércios, entre outros itens típicos do ambiente urbano.

A produção de textos foi outra atividade desenvolvida com ambas as turmas. Novamente, é possível notar diferenças de registro de linguagem e de vocabulário entre os textos de quem vive no campo e de quem habita as cidades. Essas diferenças enriqueceram os trabalhos e debates.

A Geografia escolar auxilia na formação dos educandos, para que se tornem sujeitos críticos e autônomos. No entanto, presenciamos o domínio do capital nas escolas brasileiras – na formação continuada de docentes, nos livros didáticos ou em projetos desenvolvidos com apoio de empresas. Linhares destaca que a educação é um aparelho ideológico:

Portanto, que por trás do desenvolvimento de um projeto pedagógico escolar de massa, existe na verdade uma falsa consciência da realidade, uma alienação coletiva fortalecida durante os vários anos de obrigatoriedade escolar. Assim, a escola seria o lugar ideal para ensinar ao aluno, de maneira ideológica, elementos como: submissão, servidão, regras de como se portar na sociedade, além da reprodução das forças produtivas (LINHARES, 2007, p.1506).

A educação iria até mais além, como podemos observar nesse trecho:

Enquanto principal aparelho ideológico do Estado, segundo Althusser, reforçando ainda mais a divisão de classe do sistema capitalista, formando uma força de trabalho alienada, proibida de exercerem sua vocação ontológica, segundo Paulo Freire de “ser-mais”, oprimida por uma classe que protege os interesses burgueses, entendemos que esse modelo de educação não serve a classe trabalhadora, ao pobre, a classe popular, mas apenas ao interesse da classe dominante. Como deveria ser então um projeto de educação que libertasse o homem de suas amarras? Althusser nos expôs o problema da educação formal, ligada ao governo como aparelho ideológico de maneira brilhante, cabe agora a transformação, a conscientização das massas. Talvez Freire tenha sido, aqui no Brasil, quem melhor entendeu isso e lutou por uma

educação diferente. Não apenas lutou como conseguiu desenvolver um método de educação popular que não estava ligado ao governo e aos interesses burgueses. Parece absurdo, porém seu método não partia dos bancos escolares, de uma educação tradicional, narrativa, pois seu comprometimento estava com o chamado oprimido enquanto classe. Seria esse o caminho para superarmos o dualismo burguês-trabalhador, opressor-oprimido, classe dominante-classe dominada? (LINHARES, 2007, p. 1506-7).

Podemos observar, nos PCNs e nos livros didáticos, que de fato os conteúdos foram somente superficiais: inúmeros fatos históricos, conflitos e luta de classes foram omitidos ou apresentados como inexistentes, comprometendo o objetivo principal da Geografia que é contribuir para a formação e o desenvolvimento pleno e crítico dos educandos.

Portanto, ao analisarmos as discussões durante o desenvolvimento da pesquisa, podemos destacar a real importância da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e da valorização dos profissionais que, com diversas dificuldades, tentam auxiliar a aprendizagem de tantas pessoas. As dificuldades dos professores ultrapassam a indisciplina dentro de sala de aula: estão presentes de diversas formas em ferramentas e materiais que limitam ou omitem, no dia-a-dia escolar, o poder que a educação possui de transformar a sociedade, uma vez que o capital se utiliza destes meios para defender o *status quo* alienando os educandos. No caso específico da Geografia agrária, o livro didático nega o modo de vida camponês – e os conflitos da questão agrária - e reforça a modernização agrícola e urbana como solução - ideologia do paradigma do capitalismo agrário.

As sequências didáticas aplicadas revelam o conhecimento de cada educando, etapa por etapa do trabalho: um letramento existente, diferente do outro, proporcionado pela realidade diferente de cada um. Esperamos que tais reflexões possam contribuir para novas práticas no ensino de Geografia nos anos iniciais e novas pesquisas no campo educacional, a fim de formar sujeitos transformadores/questionadores da sua realidade.

E, mais, neste momento em que o país discute a “Escola Sem Partido”, ou seja, a escola neutra. Essencial se faz entender que a escola sempre foi espaço da manutenção da ordem capitalista, vide a análise que fizemos do material e livro didático das escolas analisadas. Portanto, a questão não é negar o ensino como ato político, como quer fazer o movimento da “Escola Sem Partido”, mas denunciar o

uso da escola como mecanismo de reprodução das desigualdades de modo de produção capitalista e discutir que de lado estamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **A práxis agroambiental no chão do assentamento** (Org.), Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015.

_____. **Fascículo de Estudos de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia**. Campo Grande: UFMS, 2008. Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Acadêmica).

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

_____. (Org.). **Pequeno glossário da questão agrária**. Três Lagoas, 2004. Mimeografado.

ARLINDO, Marco Aurélio. **Territorialização camponesa no assentamento Primavera II em Mirandópolis/SP: limites e potencialidades**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO. **ABAG Informativo**, 2003 a 2011.

BASBAUN, Leôncio. **História sincera da República: de 1889 a 1930**. 2.ed. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1968.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas/São Paulo: Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 1999.

BOGO, Jordana. Ler o mundo com a Geografia: o uso de conceitos geográficos como contribuição didática para o ensino nos anos iniciais. In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, V CINFE, Caxias do Sul, 2010. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2010. ISSN 2177-644X.

BORGES, Fragmon C. **Origens Históricas da propriedade da Terra**. In: STEDILE, João P. (org.). **A questão agrária 1 – o debate tradicional: 1500-1960**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

BOMBARDI, Larissa Mies. Agrotóxicos e agronegócio: arcaico e moderno se fundem no campo brasileiro. In: MERLINO, Tatiana; MENDONÇA, Maria Luisa. (Orgs.). **Direitos Humanos no Brasil 2012. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**, São Paulo, v. 1, p. 75-86, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2015: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001.

BRAY, Silvio Carlos. Aspectos da trajetória teórico-metodológica da Geografia agrária no Brasil. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia agrária**, Uberlândia, v.3, n. 5, p. 5-13, fev. 2008.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-30, jun. 2006.

CALDART, Roseli Salete (et al. Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALLAI, Helena. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 16, p.133-52, 1º sem./2001.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-47, mai./ago. 2005.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **O ensino em Estudos Sociais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

_____. Discutindo o paradigma da questão agrária: o movimento desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro. **Revista Entre Lugar**, Dourados, v. 1, ano 2, p. 17-34, 2011.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Tereza K. Escola pública: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova e o direito à educação. In: Simpósio Nacional de Educação, I, Cascavel, 2008. **Anais**. Cascavel: Unioeste, 2008. ISBN: 978-85-7644-148-9.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais. In: 9º Encuentro de Geógrafos de América

Latina - Reflexiones y responsabilidades de la geografia em America Latina para el siglo XXI, 2003, Merida, Yucatán. **Anais**. Merida: Impretei s.a., 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-16.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

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

COMPANHIA ENERGÉTICA DE SÃO PAULO. **Ilha Solteira – A Cidade e a Usina**. São Paulo: CESP, 1988.

COSTA, Áurea de Carvalho. As relações entre a escola pública e Estado no contexto neoliberal. In: Colóquio Internacional marxengels, V Cemarx, 2007, Campinas. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2007. ISBN: 978-85-86572-24-1.

COSTA, Everton. B. O; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, v. 11, n. 21, jan./jun.2009.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FELÍCIO, Munir J. A conflitualidade dos paradigmas do capitalismo agrário e da questão agrária a partir dos conceitos de camponês e agricultor familiar. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia agrária**, Uberlândia, v. 1, p. 14-30, 2006.

_____. Questão agrária e processos históricos de construção de paradigmas. **Revista Geografia em Questão** (On-line), Cascavel, v. 3, p. 61-108, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **Territórios da questão agrária: campesinato, reforma agrária e agronegócio**. Reforma Agrária, v.34, p.77 - 94, 2007.

_____. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território com categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. A. de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional do Campo, n. 5, 2004, p. 32-54. Coleção Por uma Educação do Campo.

_____; WELH, C, A; GONÇALVES, E. C. **Os usos da terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2014. Coleção Vozes do Campo.

FILHO, João Cardoso P. **República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>>.
Acesso em: 15 jun. 2015.

FISCHER, Roger Steven. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006

FLORIANO, Eliana Menossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de Geografia**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, p. 259-68, mai./ago. 2001.

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1979

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-14.

FIALHO, Glaucia de Oliveira **As estratégias camponesas para na terra permanecer: o caso do assentamento Estrela da Ilha em Ilha Solteira/SP**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

LACERDA, Elaine V. **Brasil Integrado: a ideologia sistêmica do agronegócio na Associação Brasileira de Agribusiness**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LAMOSA, Rodrigo de A. C. **Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. A hegemonia do agronegócio: o capital vai à escola e forma seus novos intelectuais. In: **Encontro da Rede de Estudos Rurais**, VI, 2014, Campinas.

_____; LOUREIRO, Carlos F. B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 533-54, abr./jun. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LINHARES, Luciano L.; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes de. Althusser: a Escola como aparelho Ideológico de Estado. In: Congresso Nacional de Educação, VII EDUCERE, 2007, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Ed. Champagnat, 2007, p. 1494-508. ISBN 978-85-7292-181-7.

LOPES, Eliane Marta T. **As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo, I SIMPGEO-SP, 2008, Rio Claro. **Anais**. Rio Claro: Unesp, 2008, p. 202-13. ISBN: 978-85-88454-15-6.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante, 1997.

MAZZONETTO, M. L. P; MOREIRA, A. C. Alfabetização geográfica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 7, n. 9, p.121-32, dez. 2006.

MELO, Alessandro de. **O Projeto Pedagógico da Confederação Nacional para Educação Básica nos anos 2000**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MELO, Danilo Souza. **Geografia das ocupações e manifestações em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (2000 – 2012)**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

MOTTA, Márcia. **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: O ensino da Geografia em questão e outros temas. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 2, p. 129-48, jul.1987.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane R. Educação escolar: uma necessidade a partir das mudanças nas relações de trabalho. In: Jornada do HISTEDBR, XI, 2013, Cascavel. **Anais**. Cascavel: Unioeste, 2013. ISSN: 2177-8892.

PEREIRA, Veninha Bortoluzzi. Programa Agrinho. Concepção política-pedagógica para a formação de professores. In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2014. ISBN: 978-85-8302-040-0.

PINTO, R. G. **O novo empresariado rural no Brasil**: uma análise das origens, projetos e atuação da Associação Brasileira de Agribusiness (1990-2002). 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2010.

QUEIROZ, Cecília Telma A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN, 2007. 24p.

REZENDE, Fernando. **A metamorfose do Estado**. São Paulo: ABAG, 1993.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SAVIANI, Demerval et al. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Editora, 2005.

_____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SILVA, José Graziano. **O que é questão agrária?** São Paulo: Brasiliense, 1998. Coleção Primeiros Passos.

SOARES JUNIOR, F. C. A produção histórica do ensino da Geografia no Brasil. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, II, 2002, Natal. **Anais**. Natal: SBHE, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 29, p.18-22, fev./abr. 2004.

_____. O que é letramento? **Diário o Grande ABC**. Santo André. 29 de Agosto de 2003. Disponível em: < <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acessado em 15 de Julho de 2016.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa. A importância do letramento cartográfico nas aulas de Geografia. In: Congresso Latino Americano de Compreensão Leitora, VI, 2013, Goiânia. **Anais**. Formosa: UEG, 2013, p. 499-506

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v.1, n.18, p. 95-114, jan/jun. 2002.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Diccionario Paulo Freire**. -2 da edición em português, revisada y ampliada. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008. Edicion traducida al castellano.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Unijuí, 2006.

VICTORIA, Juliana dos S.O. **O trabalho pedagógico da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**: uma proposta possível? 2011. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2011.

ZERBATO, Célia Regina da Silva. **Currículo e alfabetização geográfica no contexto das políticas educacionais neoliberais**: leitura de suas interfaces em escolas públicas paulistas e sul-mato-grossenses. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

ANEXOS